

RACHEL JAKHELLN,  
TOVE LEMING OG  
TOM TILLER (RED.)

EUREKA  
FORSKNINGSSERIE  
NR. 1 - 2009



# Emosjoner i forskning og læring





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

# Emosjoner i forskning og læring

1. opplag 2009 (april)

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

Sentralbord: 77 64 40 00 / 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: [eureka@uit.no](mailto:eureka@uit.no)

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

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

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

Omslagsbilder (foto): Kåre Olav Holm

Redaktørportrett (foto): Rita Tiller

Layout: Kåre Olav Holm

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie 1-2009

ISBN 978-82-7389-206-5

ISSN 0809-8026

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

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

# Forord

Emosjonsbegrepet bærer i seg bevegelsen, mosjonen. Vi snakker i dagligtalen om at vi blir beveget når følelsene flyter litt striere. Emosjonene er grunnleggende for god menneskelig relasjonsbygging og for meningsgivende samvær. Det er derfor grunn til å spørre hvorfor denne livets kraftkilde har fått føre en skyggetilværelse i forskningen? De kalde forskningsvindene er fremdeles de mest fremtredende, selv i en tid der praksisnær forskning og ekspansive læringsformer har fått ny næring fra flere hold. Forskere og filosofer har blåst nytt liv i Aristoteles sin betoning av den reflekterte erfaringen. Vårt bidrag handler om emosjonenes betydning i forskningens ordskifte.

Her i Norden er det særlig Bengt Starrin som har dratt det vanskelige emosjonslasset inn i forskningsdiskusjonen. Vi som skriver denne boka, forskere og profesjonsutdannere ved det nye Universitetet i Tromsø, var så heldige at vi tidlig fikk nærkontakt med denne svenske nytenkeren. Og ikke nok med det: Underveis i skrivingen kom enda mer svensk forskerkraft oss i møte; Matts Mattsson. Vi takker dem begge for stor inspirasjon, for nyttig faglig veivisning, for kritiske merknader og sist, men ikke minst, for at de var villige til å ramme inn denne boka med sine kvalifiserte signaturer. En særlig takk går til Thony Ghaye for inspirerende møter. Finn Bostad fortjener også stor takk for sin betydelige veiledningsinnsats underveis i skrivingen.

Følelser har vært definert til kunstens verden, løftet opp og beskrevet via skjønnlitteratur, maleri, film og teater. I forskningens rom lukker vi døra for denne type menneskelig bevegelse. Vi er trent til å holde maska og ikke la emosjonene komme til åpent uttrykk. Vi lærer stadig nye knep og grep for å klare dette. De som vil opp og fram lærer å "ikke blø blant haier". I denne hold-maska-klassen sitter forskerne langt framme. Mange av dem som har latt emosjonene skinne gjennom i sin forskning, har fått skikkelig blø. Forfatterne i denne boka har diskutert denne risken. Kanskje er det fordi vi er flere at vi tør å ta dette spranget? Vi tror imidlertid den fremste grunnen til at vi våger, er at vi rett og slett ikke kan holde inne lenger med det vi brenner for. Tida er overmoden til å fortelle sine forskererfaringer, skape debatt om og påpeke den emosjonelle forsømmelse i nordisk og internasjonal forskning. Litt symbolsk kommer vår lille bok til verden samme år som vår store filosof Arne Næss dør.

En stor takk går til kunstneren Finn Alsos som generøst lot oss bruke deler av kunstverket "Lærer...? Skal jeg fortelle deg noe...!" til omslaget på boka. Kunstverket befinner seg i lærerutdannings lokalene på Mellomveien i Tromsø.

Det gjenstår å sende en stor emosjonsstråle til vår dyktige dekan, Vibeke Lundby, som har muliggjort dette arbeidet gjennom aktiv støtte. Og helt til slutt, men aller viktigst: En hjertelig takk til våre kollegaer og forfattere for det mot dere har vist i denne prosessen, for pågangsvilje, utholdenhet og gjensidig omsorg i arbeidet med boka.

Tromsø, februar 2009

Rachel Jakhelln  
Tove Leming  
Tom Tiller

*All those who actually live the mysteries of life haven't the time to write, and all those who have the time don't live them.*

*(Nikos Kazantzakis)*

# Innhold

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





# Emosjoner i forskning og læring

## Forsker møter felt

Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller

Emosjonsdiskusjonene i denne boka har alle sin bakgrunn i aksjonsrettede og praksisnære prosjekter. Vi som skriver, forsker sammen med ulike praktikergrupper i ulike profesjonsfelt. Flere av forfatterne er deltakere i såkalte forskende partnerskap (Tiller 2006). I denne type møter mellom forskning og praksis er ikke forskerne bare nært praksis, men intervenserer i feltet og påvirker ulike beslutninger og handlingsvalg når situasjonene krever det. Flere forskere gir uttrykk for overraskelse over hvor sterkt de i slike settinger påvirker feltet ved sin tilstedeværelse og hvor klart emosjonene kan prege resultatene (se for eksempel Heen 2005; Hochschild 1983). I rollen som ”den sokratiske klegg” (Kalleberg 1992) trenger emosjonene på innenfra og blir synlige utenpå, i en rekke nonverbale varianter.

I denne boka diskuterer blant annet en av forfatterne forskerens nådeløse tilstedeværelse (se Anne-Harriet Bergers artikkel). Av og til står man alene med sin nye innsikt og nyervervede kunnskaper og må ta stilling til om man kan, vil, skal eller tør formidle det en ser til feltet. ”Sannheten” må noen ganger vurderes nøye før man slipper den ut til de involverte partene. Feltet kan kanskje snakke med en stemme, men erfarne aksjonsforskere vet at det som regel finnes mange stemmer og kulturer i tilsynelatende homogene omgivelser. Ny informasjon kan føre til uventede reaksjoner og, overraskende for alle parter, lede prosessen mot nye ”tipping points”, dvs. situasjoner der utviklingen snur og der både kulturer og kontekster smeltes sammen på nye måter og med ukjent utfall (Tiller 1986). En objektiv og distansert forskerrolle, hvor dialogen er mangelvare, øker risikoen for uante emosjonelle ettervirkninger i feltet med konsekvenser for forsknings- og utviklingsprosessene. Det er derfor grunn til å undre seg over at emosjonenes betydning i forskning er så lite tematisert i den akademiske litteraturen. Gir vi større rom for emosjoner i forskningen, øker vi datapotensialet, noe som stiller forskeren overfor nye utfordringer. Skal vi som forskere være i stand til å ta emosjonene på alvor, og bruke, tolke og analysere dem i forskningsprosessen, trenger vi nye verktøy spesielt utviklet for denne bruken, og vi trenger å diskutere bruken av de verktøyene vi allerede benytter.

Kanskje kan emosjonene dresseres, noe Anne Eriksens artikkel om forum-teater viser eksempler på. Hun drøfter denne teaterformens styrke når det gjelder å veksle mellom emosjonell identifikasjon og kritisk refleksjon. Eller kanskje vi tar i bruk nye begreper som har en emosjonell gjenklang, og som grovklassifiserer arbeidsplassdiskursene i form av offer- og aktørhistorier? (se Yngve Antonsens artikkel). Slik kan vi få bedre sosial sikt over den situasjonen vi som forskere og forskende praktikere står i. Odd Arne Thunberg stiller i sin artikkel spørsmål ved om emosjonene er en utnyttet ressurs. Artikkelen er en fokusert aksjonsforskningsstudie av emosjonsfortellingenes betydning i en bankkultur. Emosjonene er alltid på en eller annen "konto" når forsker og praktikere møtes, når meninger hevdes og spenninger oppstår. Det gjelder å ha god oversikt over disse kontoene og stille seg slik at man får god "rente" av sine emosjonelle investeringer. Siw Skrøvset og Tom Tiller åpner for nye tanker og spørsmål knyttet til kvalitativ forskning i sin artikkel om emosjoner og metaforer i aksjonsforskning. De setter et særlig fokus på metaforenes betydning for det nye emosjonspedagogiske feltet. Metaforene er en måte å "rydde feltet" på, sier de, og drøfter hva metaforene har å bidra med og når de på grunn av sin mangel på entydighet kan utløse assosiasjoner som ikke er formålstjenlige.

Ekspansiv og intervenserende forskning, der man forsker sammen med folk i feltet, finner man under flere begrepsparaplyer. Det vanligste samlebegrepet er aksjonsforskning. Det siste tiåret har også en begrepslektning til aksjonsforskningen vokst fram; aksjonslæring, en slags lillebror. Aksjonslæringen har i seg de samme krav til arbeidsformer og kvalitet som aksjonsforskningen, med unntak av kravet om vitenskapelige tekster, video, film eller andre kunstneriske uttrykksformer som kritisk prøves i det offentlige rommet.

### **De krevende møtene mellom forsker og praktiker**

Artiklene i boka handler om de emosjonelle aspektene i møtet mellom forsker og praktiker. Fokus settes på de viktige og vanskelige møtene mellom mennesker, der forskeren må ta ut mer av sitt samlede personarsenal enn de intellektuelle og kognitive dimensjonene. Vi har erfart at emosjonene spiller en større rolle i denne typen forskning enn det vi er blitt forberedt på gjennom forskersosialiseringen generelt og gjennom metodeopplæringen spesielt. Vi tematiserer det vi mener er en mangel i forskningslitteraturen. Denne svakt fokuserte oppmerksomheten mot emosjonsdimensjonen fører lett til frustrasjon og usikkerhet for forskere som står midt i feltet og må svare på de umiddelbare utfordringene når emosjonsmangfoldet utløses i det forskende

partnerskapet. I tillegg erfarer vi at forsømmelse og usynliggjøring av følelser, som konsekvens av forskningslagsiden mot det rasjonelle, blir et problem i skrivingen av rapportene. ”Hvor ble *jeg* som forsker av i teksten, med alle mine emosjoner fra feltet?” (se Tove Lemings artikkel). ”Var det tilfeldig at jeg som forskende person ble borte i alle de fine akademiske ordene, eller ligger det dypere forklaringer forankret i førende tradisjoner bak dette?”

Siktemålet både for praktikere og forskere er å finne fram til de optimalt beste handlingsvalgene. Aksjonsforskning har i seg den urolige søken etter stadig bedre praksisalternativer, noe som fordrer at den virker i fronten av kunnskapsutviklingen, samtidig som forskningen utfordrer anerkjente handlingsmønstre. En slik profil krever at forskere og praktikere kan leve med åpne løsninger mens de borrar seg ned i dybden etter de største og viktigste utviklingskildene. Aksjonsforskningen preges av det uferdige (Mathiesen 1971; Tiller 2004). Forskning hvor deltakerne må lære seg å holde ut usikkerhet og uferdighet, skaper andre og, etter vår mening, større emosjonelle vibrasjoner enn der milepælene er satt opp fra starten, tellekantene er klargjort gjennom spørsmål, problemstillinger lukket rundt hypoteser og evidensen sannsynliggjøres gjennom måling og veiing.

Aksjonsforskning og aksjonslæring i skole og utdanning har de siste tiårene fått økt interesse i en rekke nordiske og internasjonale miljøer, parallelt med at den praksisnære forskningen prioriteres sterkere i de sentrale forskningsråd. Etter som aksjonsforskningen har fått større prioritet og anerkjennelse, har også interessen for emosjonenes betydning økt (se for eksempel Brun et al. 2008; Schutz & Pekrun 2007; Denzin 2007; Day 2004). Vi kan ikke lenger overse betydningen av emosjonene i praksisrelatert forsknings- og utviklingsarbeid, der forskeren deltar i feltet. Vi får ikke utviklet gjensidig forståelse og aksept for planer og ideer uten å ta hensyn til det som berører og rører seg i menneskers møte. Det kreves en refleksiv tilnærming i betydningen av å være seg bevisst emosjonenes innvirkning på tenkning og handling, ellers kan prosessene tape kraft og retning.

## **En ny vår**

Interessen for emosjonenes betydning i nordisk og internasjonal sosiologisk og pedagogisk forskning har hatt en oppblomstring. Bengt Starrin kaller det i sin artikkel i boka for en ny vår i emosjonsforskningen. Og egentlig var det slik ideen om denne boka ble til: Møtet mellom et engasjert pedagogisk aksjonsforskningsmiljø i Tromsø og emosjonssosiologen Bengt Starrin var forløsende for dette kollegiale bokprosjektet. Dette møtet ble spiren til vår egen vår.

Med en forskningsdesign hvor møtet mellom praktikere og forsker står sentralt, og emosjoner lett kommer i bevegelse, er det et spørsmål om det eksisterer en større etterspørsel etter kunnskap om emosjoner i aksjonsforskning enn i annen forskning? Et første forsøksvise svar er at alle forfatterne i boka har kjent det som et savn at emosjonene har hatt en så perifer posisjon i den samfunnsvitenskapelige diskursen. Vi som skriver har erkjent, med bakgrunn i mangfoldet av prosjekter vi har vært involvert i gjennom årene, at de emosjonssosiologiske og pedagogiske aspektene er lite utviklet og derfor må styrkes der forskere aktivt involverer seg i andres profesjonelle dagligliv. Dette har vi også funnet igjen hos andre forskere (se for eksempel Heen 2005; Ghaye 2008, samt Starrins artikkel i denne boka).

Som aksjonsforsker må man ha gode og effektive emosjonsantenner, for å fange både egne og andres signaler. Hanne Heen understreker dette i sin artikkel: "Om følelser i aksjonsforskning" (Heen 2005), og bruker seg selv og egen aksjonsforskning som case. Hun refererer til et aksjonsforskningsprosjekt i en organisasjon hvor hun opplevde at hun mistet autoritet og kontroll i relasjonene hun sto i som forsker. Hun ble sterkt kritisert for det arbeidet hun hadde gjort i prosjektet og kjente seg overkjørt og skamfull. Gradvis skjønte hun at hun ble brukt i et større maktspill. Hun argumenterer for viktigheten av å ta hensyn til egne følelser i arbeidet. Heen ser følelser som en sans som gir informasjon til selvet. "Våre følelser forteller oss noe om våre relasjoner til omgivelsene," sier hun (ibid.). Ved å forholde oss til følelsene, blir vi mer oppmerksomme på hva som skjer i interaksjonen og hvordan vi berøres av det som skjer. Denne emosjonelle informasjonen kan vi bruke, sammen med kunnskapen vi har om feltet. Heens konklusjon er at forskeren må jobbe med sin evne til å distansere seg fra egne følelser for å kunne bruke dem som informasjon og observere konsekvensene av emosjonene for arbeidet. Samtidig viser hun til Damasio's argumentasjon for at: "...breaking the link between rationality and feelings leaves us unable to make any meaningful decisions at all" (op.cit.: 271). Emosjonene gir oss impulser av grunnleggende betydning for vår evne til velge ståsted og handlingsalternativer. I Lisbet Rønningsbakks artikkel, knyttet til emosjoner i tilpasset opplæring, tydeliggjøres dette. Hun skriver om en elev og hennes lærere som står i en utfordrende lærings situasjon, og hvordan lærerne ved å lytte til elevens erfaringer og ta hennes emosjoner på alvor, valgte nye strategier for handlinger.

Samtidig som vi skulle skrive ei bok av betydning for andre, ville vi legge et grunnlag for å styrke og videreutvikle vårt fagmiljø innen aksjonsforskning og vår kunnskap og kompetanse knyttet til emosjoner i læring og forskning. Det vi

som gruppe i utgangspunktet ikke var like bevisst på var at ethvert kollektivt arbeid også setter emosjonene på prøve. Å skrive om emosjoner, i en kollektiv prosess, bidrar også til emosjonelle utfordringer i relasjonene. Vi kunne ikke gjemme oss bak teoriene i vårt eget arbeidsfellesskap, men måtte sammen og hver for oss gjennomføre et emosjonsarbeid (Hochschild 2003) som til tider gav store utfordringer.

### **I et utfordrende landskap**

Bokas forfattere, som alle har tilknytning til avdelinger som tilbyr kortere profesjonsutdanninger, befinner seg i spenningsfeltet mellom to ulike kunnskapstradisjoner og verdisystemer; den strengt vitenskapelige og den mer praksisorienterte tilnærmingen til undervisning og forskning. Denne posisjonen har utløst utfordringer både emosjonelt og praktisk i arbeidet med boka, både i forholdet mellom vitenskapelig og en mer profesjonsorientert tilnærming til et felt, og i møtet mellom et individuelt og et kollektivt verdisystem.

Ser vi på forholdet mellom forskning og undervisning, må vi konkludere med at flere av forfatterne som er knyttet opp mot kortere profesjonsutdanninger, står i en tradisjon hvor undervisningen normalt har hatt prioritet foran forskning. I arbeidet er vi blitt klar over at vi er bærere av ulike faglige forventninger. Denne situasjonen kan Sylvie Sollieds artikkel være et eksempel på. Hun skriver om utfordringene emosjonene gir for sykepleierstudentenes læring i praksis og for henne som lærer og veileder i denne situasjonen. Å være lærer på en kortere profesjonsutdanning legger grunnlaget for en annen forskerhabitus enn en tradisjonell fagdisiplinforsker. Det viser noe av ulikheten mellom profesjonsfag og vitenskapsfag.

Gjennom sammenslåinga av Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø 1. januar 2009, utfordres tradisjonene ved at profesjonsfag og vitenskapsfag møtes på en ny måte. Parallelt med utviklingen av boka, har det foregått viktige faglige diskusjoner om anerkjennelse og respekt i ulike fagmiljø i fusjonsarbeidet. Disse diskusjonene, og til dels også forhandlingene, har i stor grad handlet om sidestilling av stillingskategoriene førstelektor/dosent versus førsteamanuensis/professor. Den første kategorien har vi tradisjonelt funnet i høgskolesektoren, mens den siste har vært universitetenes tradisjon.

En førstelektor/dosent-kvalifisering er et kvalifiseringsløp som vektlegger mer *bredde* i kompetanse. Selv om et opprykk til førstelektor, og deretter dosent, skal ha det samme *omfang og nivå* som kvalifisering til førsteamanuensis/professor, så må nødvendigvis selve grunnlaget for opprykk være

annerledes<sup>1</sup>. I den andre kategorien, førsteamanuensis/professor, vektlegges faglig *dybde* i større grad. Disse to karriereveiene skal i prinsippet være sidestilte i det nye Universitetet i Tromsø.

For å kunne tilby en forskningsbasert og praksisnær profesjonsutdanning, som for eksempel lærerutdanning, er det nødvendig å ha en praksisorientert tilnærming til forsknings- og utviklingsarbeid. Tett kontakt mellom lærere, skoler og skoleeiere blir et essensielt vilkår for god kvalitet i studentenes utdanningsforløp. En slik tilnærming forutsetter at forskeren går inn i nære relasjoner til de som er i primærfeltet, og at forskeren bidrar til, og deltar i, konkrete utviklingsprosesser, gjerne i form av forskende partnerskap. Rachel Jakhellns arbeid med nye læreres læring av yrket i yrkesstarten (se artikkel i denne boka) kan stå som et eksempel på et slikt partnerskap. I artikkelen viser hun hvordan nye lærere sammen med forsker jobber refleksivt for å øke sin kunnskap og forståelse, både kognitivt og emosjonelt, av det yrket de har startet i.

I vår skriveprosess har det vist seg at den praksisnære forsknings- og utviklingskompetansen og den mer vitenskapelige disiplinbaserte forskningskompetansen, har fungert godt ved siden av hverandre og i stor grad bidratt med komplementær kunnskap. Men det har også vært situasjoner der selve målsetningen med skrivingen har vist seg å være noe ulik, som nevnt over. Det er et annet utgangspunkt å skrive med en doktorgradsavhandling som mål, enn å skrive med førstelektorkvalifisering som mål. Det betyr ikke at målsetningen for en som skal ta doktorgrad behøver å være så forskjellig fra den som skal kvalifisere seg som førstelektor, men for den først gruppen er skriving og produktet en mer framtrædende del av arbeidet, bundet opp i mer uttalte tradisjoner enn for den andre. Dette medfører ulike krav til sjangeren man skriver i, blant annet ved at doktoranden må forholde seg til mer tradisjonelle vitenskapelige krav. Dette ble vi konfrontert med da vi leverte inn materialet for fagfellevurdering. Det kan nok hende det ble en og annen emosjonell nedtur for noen av de som fikk artikkelen sin ekstra strengt bedømt, men kollegialt empowerment klarte å snu kritikken fra frustrasjon til konstruksjon.

Skriveprosessen har vekslet mellom en kollektiv og en mer individuell tilnærming til prosjektet. Vårt mål var å rede grunnen for en kollektiv utvikling av et fagfelt og å skape en kollektiv utviklingsprosess i forhold til kunnskap om det å skrive, som et verktøy for formidling av resultater. En slik tilnærming

---

<sup>1</sup> Se: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/forskrifter/2006/Forskrift-om-ansettelse-og-oppyrkk-i-undervisnings-og-forskerstillinger.html?id=92640](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2006/Forskrift-om-ansettelse-og-oppyrkk-i-undervisnings-og-forskerstillinger.html?id=92640).

krever innsats fra deltagerne, ved at alle må bidra til å utvikle alles tekster, og å ha et medansvar for helheten. Dette er åpenbart en utfordring rent tidsmessig, og når tiden er knapp; også prioriteringsmessig. Emosjonene ble også med på dette skrivelasset, alt fra glede over å se egen og andres tekst utvikle og forbedre seg, til irritasjon og frustrasjon over kommentarer og tidsbruk i arbeidet. Bengt Starrin viser i sin artikkel til begrepene emosjonelt arbeid og emosjons-håndtering. Opprinnelsen til disse finner han i Hochschilds (1983/2003) begreper *emotional work* og *emotional labour*. Å skrive ei bok sammen – å gå inn i en kollektiv skriveprosess – kan også beskrives som et emosjonelt lærings-arbeid.

### **Emosjoner i egen skriveprosess**

Høsten 2007 inviterte vi til to åpne inspirasjonsseminarer hvor vi møtte henholdsvis prosessorene Bengt Starrin, Karlstad Universitet, Sverige, og Tony Ghaye, Reflective Learning, UK og Luleå Universitet, Sverige. Disse erfarne forskerne inviterte oss inn i sitt faglige verksted og viste oss hvordan de jobber med egne skriveprosesser. Før hvert inspirasjonsseminar forberedte vi oss ved å drøfte aktuelle artikler i litteraturseminarer. Dette var et åpent tilbud for alle ansatte, men i løpet av høsten valgte de som ville gå videre og bidra med egen skrivning tema for sitt skrivearbeid, og vi lukket prosessen. I begynnelsen av desember samme år hadde vi vårt første skriveseminar, hvor alle på forhånd hadde skrevet en idéskisse for eget arbeid. Før seminaret fikk deltagerne alles ideer, mens to kolleger fikk et særlig ansvar for å nærlese og forberede kommentarer. På seminaret la hver enkelt fram sin ide og fikk kommentarer fra nærleserne og fra plenum.

I denne tidlige fasen kom emosjonene fram i dagen. Flere av deltakerne kjente det vanskelig å gi andre innsikt i uferdig arbeid og skulle blottstille behovet for hjelp fra andre. Ingvild Kamplid skriver i sin artikkel om utfordringer med å skulle ta imot hjelp og det å skulle være den som hjelper. Dette krever en kompetanse personene i hennes fortelling manglet. Hvor utfordrende det er å blottstille seg kom også fram som spontane kommentarer i mailene som fulgte tekstutkastene ved innlevering. En av våre forfattere skriver: ”Legger ved min spede begynnelse. Er litt ‘på hælene’ av forskjellige grunner.” En annen bruker sykdom som forsvar for det hun opplever som mangler ved egen tekst: ”Jeg må innrømme at jeg ikke er kommet så langt på dette dokumentet som jeg skulle ha vært. Det var influensaen som ødela agendaen, så den helga jeg skulle skrive ble jeg liggende uvirksom... sender selv om jeg ikke er fornøyd med å være kommet så kort.” En tredje er redd for

at det hun har skrevet ikke skal være forståelig for leserne: ”Så langt kom jeg. Med svært urolig følelse av kanskje uforståelig uferdighet...” Holdningene endret seg underveis, ikke minst fordi vi bevisst og målrettet koblet våre økende kunnskaper om emosjoner til egen prosess og utvikling.

Da vi to måneder seinere skulle levere bearbejdet tekster på nytt, var innholdet i mailene som fulgte med noe annerledes: ”Dette er et høyst uferdig produkt, men jeg har forsøkt å skrive med følelse for å få tak i min egen stemme,” skriver en. En annen stemme i mailbunken: ”Hei til alle! Sender et høyst uferdig manuskript bestående av en gryende struktur og en del eksempelfragmenter som skal inn under strukturen. Håper det ikke blir alt for håpløst for dere å ane en helhet og å komme med eventuelle motforstillinger.” Det som før inneholdt beklagelser over mangler, viser mer konstruktive takter. Til tross for det uttrykte ubehaget, viste det seg at skriveseminarene som ble gjennomført i de tidlige fasene av arbeidet, utviklet seg til å bli både givende og drivende. Vi gikk ut av seminarrommet inspirert og med lyst og driv til å fortsette egen skrijving.

I mai 2008 kan det synes som om de fleste hadde fått grepet på både skrijving og det kollektive arbeidet med tekstene. Vi gjennomførte da et siste skriveseminar med Finn Bostad fra NTNU, som var til stor hjelp. Kommentarene inneholder igjen en ny tone, selv om tvilen på eget arbeid fortsatt er til stede: ”Jeg er vel ikke kommet lengre enn mange av dere andre var i januar, men hvis dere synes ideen til innhold er ok – og ikke alt må sys helt om att, tror jeg vel at den kan bli ferdig.” En annen skriver: ”Vi er nok mange som kjenner på at det er vanskelig å sende fra seg det uferdige.” I uttalelsen kan vi se at fokuset er på gruppa og fellesskapet og ikke så mye på egen prestasjon som i de første utsagnene. Noen uttrykker tydelig at de har forventninger til det som skal skje i fellesskapet: ”Her kommer artikkelen. Det er spennende å sende den ut på en reise.” En annen skriver: ”Da har jeg gjort det jeg kunne i denne omgangen med artikkelen. Dette blir spennende!” I disse uttalelsene kan vi se spor av tillit til gruppa. Vi kan identifisere en endring i emosjonsprofilen fra frykten for å avsløre potensielle skjulte, svake sider av sin kompetanse til en forventning om å få konstruktiv oppmuntring og hjelp til å komme videre. Trygghetsbasen var om våren blitt mer solid, og alle i gruppa hadde erfaringer for at de andre praktiserte en anerkjennende og verdsettende veiledning (Ghaye 2008). Vi mener å kunne se en utviklingsprosess hos oss selv fra svak skam til begynnende stolthet (se Starrins artikkel).

Alt i skriveprosessen var naturlig nok ikke bare ”bright and beautiful”. Vi erfarte blant annet utfordringer som krevde nye løsninger når det gjaldt



kommunikasjonen mellom deltakerne. Redaksjonsgruppa la fra starten av opp til et tøft løp for å få til et trykk i skriveprosessen. I et tidlig informasjonsskriv står følgende: ”Arbeidet vil kreve beinharde prioriteringer fra samtlige! Om det blir for vanskelig å følge opp, håper vi den det måtte gjelde ser sitt ansvar og trekker seg fra gruppa.” Flere gav etter hvert uttrykk for at situasjonen ble for tøff, til tross for at de i utgangspunktet hadde sagt seg positive til organiseringen av arbeidet. Mange møter, lesing av andres tekster, egen skrivning og det å sette seg inn i et nytt teorifelt ble krevende, ved siden av de løpende oppgavene i jobben forøvrig. Flere var i ferd med å resignere og framholdt at de ikke hadde praktiske muligheter til å følge opp våre framdrifts- og innholdskrav.

Redaksjonen så seg nødt til å fire på kravene. Arbeidet krevde mye tid, og for faglig ansatte i profesjonsutdanninger er forsknings- og skrivetid generelt mangelfull. Det var også en utfordring å skulle jobbe så tett innpå hverandre som vi la opp til. Prosessen var emosjonelt krevende, og vi erfarte gjentatte ganger at det vi leste om i emosjonsteorien ble synlig i praksishverdagen. Deltakerne ble kontinuerlig konfrontert med egen innsats og innholdet og formen i eget arbeid. I tillegg skulle de uttale seg om andres arbeid, noe som også krevde både innsats og innsikt, og ikke minst taktfølelse.

På et stadium oppsummerte redaksjonsgruppa arbeidet slik:

Vi har forsøkt å være litt strenge på deltakelse og bidrag til framdrift i gruppa. Hensikten har vært at alle skulle bidra til de andres utvikling i skrivearbeidet og skape et driv i gruppa. Vi har sett at det kan være vanskelig for den enkelte å følge opp, av ulike årsaker, og det er leit å skyve ut noen som har interesse og kapasitet til å delta i produksjonen av ei felles bok. Vi ønsker en dialog dersom deltakelse i prosessen på noe tidspunkt viser seg å bli vanskelig, og oppfordrer hver enkelt til å holde redaksjonsgruppa orientert om egen arbeidssituasjonen sett i forhold til det å jobbe med artikkelen og å bidra i prosessen.

Også redaksjonsgruppa fikk erfare betydningen av å jobbe kollektivt. Det krever både evne til å lytte og inngå i reell dialog med de ulike partene. Det krever også vilje til å fire på krav og finne kreative løsninger når situasjonen krever det.

### **Bruk av fortelling i skrivning**

Fortellingen går igjen som virkemiddel og metodisk innfallspor i alle artiklene. Dette var ikke en uttalt intensjon fra starten av. I et seminar med Bengt Starrin drøftet vi hvordan fortellingen kan brukes i vitenskapelig arbeid. Vi har i

ettertid spurt oss om hvorfor fortellingen har blitt et så sentralt element i artiklene. Dette er trolig fordi en fortelling setter i gang emosjoner hos både forfatter og leser. Fortellinger står sentralt i praksis og er viktige når praktikerer skal formidle sin forståelse av et felt.

Fasinasjonen, som fortellingen, bærer med seg en utfordring og krever årvåkenhet hos forskeren. Hvorvidt leseren settes i stand til å koble sin verden til forfatterens framstilling, avgjøres av fortellingens kvalitet. Hensikten er klar, men forfatteren risikerer at leserens assosiasjoner flyter fritt! I arbeidet med artiklene har det vært viktig å rendyrke og velge ut fokuserte fortellinger som får fram forskningspoengene og velge ut teori som bidrar til analyse og læring. Emosjonene som fortellingen utløser, kan skygge for et ryddig forhold til data og empiri, og kan også føre til at vi ikke søker bredt nok i teorifeltet, men holder oss til det substansielle. Bevisstheten om disse forholdene har vi dyrket fram i det felles skrivearbeidet. Den tette kollektive prosessen har tydeliggjort nødvendigheten av, og gitt muligheter for, å stille løpende spørsmål til bruken av fortellingen i den enkelte artikkel. Vi har satt søkelyset på hvordan fortellingen på den ene siden setter lys på emosjonene, mens den på den andre siden skal bidra til ny kunnskap. Dette samtidig som det empiriske materialet behandles og framstilles holdbart og tydelig.

### **Betydningen av tillit**

Utfordringene i vår skriveprosess kan tolkes som en utfordring med kollektiv læring. Tillit og mistillit/svik er sentrale begreper hos Hargreaves når det gjelder å forstå hva som skjer emosjonelt i slike settinger. ”Trust is the emotional catalyst that makes this unique chemistry possible. Betrayal is the agent that destroys it” (Hargreaves 2002:404). Tillit i gjensidige relasjoner med kolleger blir ofte tatt for gitt. Vi har, som arbeidstakere, en tendens til å unngå konflikter. En slik atferd kan bidra til å skape ro i en organisasjon, men kan også bidra til at vi taper muligheter for læring og konstruktiv uenighet. ”Conflict will more likely be risked where underlying trust already exists. Trust then, is a vital ingredient of productive professional collaboration.” (Hargreaves 2002:394.) Vi har lært gjennom denne prosessen at tillit mellom kollegaer i vår organisasjon ikke kan tas for gitt. Man må gjøre seg fortjent til andres tillit.

Tillit kan ikke bare verbalt framforhandles. Den må erfares klart og distinkt. I det daglige arbeidet der oppgaver er spesifisert og tilrettelagt, kan man til en viss grad klare seg uten denne konstruktive emosjonelle kraften for at arbeidet

skal lykkes. Men tettere og mer forpliktende praksisfellesskaper (Wenger 2004), som vår skriveprosess er et eksempel på, krever at denne type emosjonelle katalysatorer er på plass og virker i stort og smått. Som redaktører fikk vi noen ganger erfare den hårfine balansen mellom tillit og mistillit i vår kommunikasjon om skrivingen, tidsfristene etc., noe vi har gitt ett eksempel på ovenfor. Hvor tydelige skulle vi tørre å være? Oppfatter de andre våre skriftlige budskaper slik de er ment fra vår side? Har de andre tiltro til vår tydelighet? Underveis forsto vi bedre betydningen av å formulere og følge en del emosjonelle regler (Fineman 2007; Hochschild 1983/2003).

Hvordan håndterer vi emosjoner som kommer fram i prosessen? Kan slike emosjoner kontrolleres? Gjennom denne skriveprosessen har vi forsøkt å sette de gode kollegiale emosjonene på konto og slettet kontoene for de dårlige. Vi har også arbeidet ut fra et ideal om å bruke verdsettende og anerkjennende tilnærming til hverandres arbeid, inspirert av Tony Ghayes perspektiver. Det har uten tvil skjedd positive ting i vår egen forskerriing underveis, hendelser og erfaringer har fått spredning til andre sammenhenger. Arbeidsprosessen har gitt forfatterne noen nye briller å se verdenen gjennom. Og det vi nå ser, gir nytt mot og ny energi på den videre forskningsveien.

### **Det vi vil med boka**

Vi ser emosjonene som en undervurdert ressurs. Alle menneskers ulike egenskaper og talenter behøves i forskning og læring for å sikre autensitet og kvalitet. Med denne boka vil vi vise, gjennom praktiske eksempler og teoretiske begrunnelser, hva det betyr når emosjoner får større oppmerksomhet i forskning og pedagogisk virksomhet. Med utgangspunkt i det vi definerer som et mangelparadigme, er vi gjennom artiklene aktivt søkende etter mulige forsterkende elementer for emosjonene. Vi ser at det forskende partnerskapet, som er den tradisjonen mange av våre forfattere står i, utfordrer emosjonene på en annen og sterkere måte enn hva som er tilfellet i mer tradisjonell avstandsforskning. Vi vil bidra til å sette et sterkere fokus på emosjonenes rolle i praksisnær forskning generelt og intervensjonerende forskning spesielt.

### **Referanser**

- Brun, G., Doguoglu, U. og Kuenzle, D. (2008). *Epistemology and Emotions*. Great Britain: Ashgate.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London og New York: RoutledgeFalmer.

- Denzin, N.K. (2008). *On Understanding Emotions*. New Brunswick og London: Transaction Publishers.
- Fineman, S. (2007). *Understanding Emotion at Work*. SAGE Publications.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Blackwell Publishing.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. I *Teachers and Teaching: theory and practice*. Volume 8, No 3-4. Carfax Publishing.
- Heen, H. (2005). About feelings in action research. An experiment in first-person inquiry. *Action research*. Volume 3 (3) 263–278. SAGE Publications.
- Hochschild, A.R. (1983/2003). *The managed Heart. Commercialization of Human feeling*. University of California Press.
- Mathisen, T. (1971). *Det uferdige: bidrag til politisk aksjonsteori*. Oslo: Pax.
- Schutz, P.A. & Perkun, R. (red.) (2007). *Emotions in teaching*. Elsevier Inc.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen: om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “Teacher identity”. *Emotion, Resistance and Self-formation. Educational Theory*. Vol. 53, No. 1.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. I Schutz, P.A. & Perkun, R. (red.), *Emotions in teaching*. Elsevier Inc.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

# Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen

**Bengt Starrin**

Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. Vårløsningen er tydelig. Emosjoner som har stått utenfor gjennom mange år, har nå fått komme inn i varmen.

I varmen har de også vært tidligere. En gang i tiden var følelser sentralt – de var det for flere av den første generasjonens sosiologer og andre samfunnsvitere. Den engelske nasjonaløkonomen Adam Smith skrev allerede for 250 år siden en hel bok om følelser (Smith 1759/2000). Han skrev om følelser som han betegnet som asosiale, som for eksempel hat og vrede, om følelser som medfølelse og godhet, om kjærlighet, om sorg og glede, om sympati, om skam og ydmykelse.

Også en annen økonom, Karl Marx, var interessert i følelser. Hans teori om fremmedgjøring innebærer ikke bare at mennesker i det kapitalistiske samfunnet føler seg fremmede overfor produksjonsmidlene, men også at følelser av fremmedhet oppstår i forholdet til andre mennesker og til og med til seg selv. Følelser av fremmedhet gir opphav til både skam og sinne.

Man finner også stor interesse for emosjoner hos flere av den første generasjonens amerikanske sosiologer, som for eksempel Lester Ward. Hans bok *Dynamic Sociology* fra 1883 betraktes som en av emosjonssosiologiens virkelige klassikere (Ward 1883). Han var blant annet interessert i lykke. Ønsket om å bli lykkelig, skriver han, er grunnleggende hos mennesket. Han mente at sosiologien kunne bidra til en større samfunnsmessig lykke gjennom at den kunne påvise hvordan menneskenes evne til å gjøre nytte kunne brukes i samfunnsbyggingen. For hver samfunnsmessig virksomhet er intellektet middelet og følelsen målet. Lignende tanker hadde tidligere blitt formulert av den engelske opplysningsfilosofen Jeremy Bentham (1748–1832). Et viktig mål på et lands velstand var menneskenes lykke og lyst. Han er også opphavsperson til uttrykket ”Størst mulig lykke for flest mulig mennesker”.

En annen viktig klassiker som har hatt betydning for den moderne emosjonssosiologien, er den franske sosiologen Emile Durkheim. Han interesserte seg for den rollen emosjoner spiller for å forstå de prosessene som binder sammen mennesker og dermed gjør samfunnet mulig. I sine studier av

det religiøse livets elementære former interesserte han seg for ritualer og deres sammenbindende funksjon (Durkheim 1912). Han observerte at når mennesker var samlet til masse møter, kunne de bli påvirket av en felles patos som gjorde at de ble mottagelige for følelser og handlinger som de ikke var i stand til å kjenne eller utføre på egen hånd. Mennesker ble oppspilte, henførte og opprømte. Den kollektive opprømtheten som da oppstår, forandrer individenes sinnstilstand fra å være selvopptatte til å føle samhörighet og solidaritet med andre.

Sosiologien er intimt sammenvevd med spørsmål om hvordan samfunnet er mulig, hva som holder det sammen, om utstøtnings- og innlemmelsesmekanismer og om sosial kontroll. Noen emosjoner er mer sentrale for disse spørsmålene enn andre. Durkheim interesserte seg for solidaritet. Andre følelser som er sentrale for spørsmål som dreier seg om sosial kontroll og utviklingen av egen identitet og selvfølelse, er skam (inkludert flauhet) og skyld. To av de mer kjente sosiologiske klassikerne tok etterhvert for seg skamfølelsen, og de gjorde det omtrent på samme tidspunkt, på begynnelsen av 1900-tallet. Først ut var den tyske sosiologen Georg Simmel. Allerede i 1901 skrev han utførlig om skammens psykologi (1901/1983).

For Simmel er skam et vidt begrep. Det rommer alt fra en lett forlegenhet, som for eksempel en knapt synlig flekk på dressen, til grove moralske overtredelser, det vil si alt fra en lett flauhet til den groveste vanære. Denne vide definisjonen slutter flere moderne sosiologer seg til. Simmel diskuterer også skam i relasjon til individ og kollektiv. Et individ, skriver Simmel, er som medlem i en gruppe klar til å utføre handlinger som hun ville skamme seg over om hun utførte disse handlingene som enkeltperson. Årsaken er at når man er medlem i en gruppe, har den enkeltes ansvar en tendens til å forsvinne (Simmel 1901/1983). Simmel bruker også disse resonnementene i sin analyse av mote (Simmel 1904/1957). Mennesker ønsker seg variasjon og forandring også når det gjelder klær, men iblant kan det føles flaut å være den eneste som bærer et spesielt klesplagg, selv om man liker det. Hvis klesplagget blir en mote, er man imidlertid ikke lenger alene om sin klessmak.

Også den amerikanske sosiologen Charles Horton Cooley interesserte seg for skamfølelsen. Han virket samtidig som Simmel. Cooley er berømt for sin tese om speil-jeget (looking-glass-self) som rommer følelsene skam og stolthet (1902/1922). Skam og stolthet er for Cooley følelser som oppstår som en følge av at man ser seg selv fra den andres perspektiv. Hvis man oppfatter at den andre ser negativt på en, vekkes skam. Om man oppfatter at den andre ser positivt på en, vekkes stolthet.

## Ut i kulden – sterk kognitiv orientering

Et stykke inn på 1900-tallet begynner emosjonenes stilling i sosiologien å svekkes. Rundt 1930 går sosiologien inn i en fase som den engelske sosiologen Jack Barbalet (1999) betegner som sosiologiens kognitive fase, og denne varer fram til midten av 1970-tallet.

Sosiologien ble gjennom en årrekke en stadig mer integrert del av det moderne prosjektet. Samfunnet skulle styres med fornuft og rasjonell planlegging. Man mente at følelser hørte til det førmoderne og primitive og var noe som skulle være under fornuftens kontroll. Dette kommer kanskje tydeligst frem i den amerikanske sosiologen Talcott Parsons' syn på hva som er funksjonelt og formålstjenlig i samfunnet (Parsons 1964). Emosjoner ble sett på som irrelevante i samfunnsbyggingen og arbeidslivet, og i de institusjoner hvor viktige beslutninger om hvordan samfunnet bør fungere tas. Emosjoner kunne nemlig i verste fall undergrave samfunnets orden og forstyrre samfunnets funksjonsmåte. Derfor skulle profesjonelle i sin yrkesutøvelse ledsages av affektiv nøytralitet, det vil si at de skulle agere uten å være påvirket av følelser. Emosjonenes plass var blant de nære og kjære – familien og vennene – og der kunne de gjerne blomstre. Men Parsons var samtidig bevisst på at det moderne, rasjonelle samfunnet med dette kravet gir opphav til spenninger. Den som ikke kunne leve opp til samfunnets krav og forventninger, hadde ”sykerollen” til rådighet.

Emosjonenes plass innen sosiologien var nå svært usikker – og dette gjaldt ikke bare innen sosiologien, men innen hele vitenskapen. Følelser og fornuft ble stilt mot hverandre. Følelser ble ansett som noe irrasjonelt og noe man skulle passe seg for. Men som den norske filosofen Arne Næss påpeker i sin bok *Livsfilosofi – Et personlig bidrag om følelser og fornuft* (Næss 1999), så er dette en svært snever og innskrenket oppfatning av hva som er rasjonelt. ”Ratio” var opprinnelig en betegnelse som innbefattet positive følelser. Å ta ut positive følelser fra hva som oppfattes som fornuftig og rasjonelt, leder til et innskrenket og misvisende rasjonalitets- og fornuftsbegrep.

## Noen unntak

Følelser kom nå i mange år til å spille en perifer rolle. Det fantes imidlertid noen unntak, og jeg skal nevne noen av de mer betydningsfulle som har kommet til å påvirke den retningen den moderne emosjonssosiologiske forskningen har tatt. I 1939, samme år som andre verdenskrig brøt ut, publiserte den tysk-østerrikske sosiologen Norbert Elias sitt store arbeid om

sivilisasjonsprosessen (Elias 1939/1989). Han interesserte seg blant annet for hvordan det har seg at menneskenes vaner og skikker forandres. Hans analyse av utviklingen fra middelalderen til moderne tid er en historie om hvordan mennesker i stadig større grad lærer seg å legge bånd på sine følelser og på den måten å holde tilbake aggressive impulser, sterke følelser og adferd som ville kunne føre til konflikter og voldsomheter. Et av Elias' aller viktigste bidrag var at han oppdaget den sosiale betydningen av skam og den sentrale rollen skamfølelsen spiller for å forstå forandringer i menneskenes opptreden.

Forklaringen på at enkelte typer adferd og (u)vaner opphørte, som for eksempel å spytte på gulvet, å snyte seg i hånden og lignende, var at de med tiden kom til å oppfattes som skammelige. Og redselen for å skamme seg gjorde at stadig flere sluttet med å oppføre seg på den måten som vakte anstøt. Elias forklarte dette med at skamterskelen over tid ble senket. Adferd som i middelalderen ikke var skammelig, ble over tid noe man måtte skamme seg over.

Sosiologien fortsetter på 1950- og 60-tallet å ha en tydelig kognitiv orientering, og det finnes bare noen få som på alvor gjør forsøk på å bryte den. En som går mot strømmen er den amerikanske sosiologen Erving Goffman. Han viser at forlegenhet ikke er en irrasjonell impuls som bryter gjennom sosialt foreskrevet adferd, men en del av den ordnede adferden i seg selv (Goffman 1956). Han gjør det i en tid da sosiologien er opptatt med å oppdage og utvikle de mer kalkulerende sidene hos en organisasjon. Goffman viste at formell rasjonalitet, eller de interessene som blir artikulert av byråkrater, ikke er de eneste bærende mekanismene i en organisasjon. De prosessene som skaper forlegenhet, er også viktige for å forstå hvordan en organisasjon fungerer. Med begrepet ”inntrykkshåndtering” viser Goffman hvordan det å unngå forlegenhet og skam er den sentrale drivkraften i mellommenneskelig adferd (Goffman 1959). Vi mennesker, skriver Goffman, er desperat bekymret for hvilket bilde andre har av oss, og vi forsøker hele tiden å vise oss fra vår beste side for å unngå skam. Goffmans teorier utvikler og levendegjør Cooleys abstrakte ideer om hvordan skam genereres. Goffman peker også på det sosiologisk mest interessante ved forlegenhet. Forlegenhet oppstår som en følge av virkelig, forventet eller innbilt brudd på respekt, uansett hvor ubetydelig dette er. Alle mennesker er ekstremt følsomme for hvor mye respekt som vises dem. Denne innsikten er Goffmans viktigste bidrag til forståelsen av skammens dynamikk, og det rettfærdiggjør å regne skam som den viktigste emosjonen ved sosial interaksjon.

Et annet unntak er den amerikanske sosiologen Helen Lynd. Hun gir ut en



hel bok om skam. Den har tittelen *On Shame and the Search for Identity* og kommer ut i 1958 (Lynd 1958). Hun er den første som vier begrepet en mer omfattende oppmerksomhet.

Et unntak er også C. Wright Mills, som på begynnelsen av 1950-tallet gir ut boken *White Collar*, som handler om den voksende amerikanske middelklassen (Mills 1951/1956). Han tar her opp et spørsmål som kom til å bli gjenstand for en mer dyptgående behandling drøyt 30 år senere. Følelser, skriver Mills, har i det kapitalistiske samfunnet blitt en vare akkurat som alle andre varer. Varer selges med følelser. Når ekspeditøren i butikken møter kunden ved disken, må hun eller han arbeide med sine følelser for å gjøre varen mer attraktiv. For at varer og tjenester skal kunne selges og distribueres, må den nye fremvoksende middelklassen ikke bare selge sin tid og sin energi. De må også selge sin personlighet. De selger sine smil og sine vennlige gester, og de må fortrenge andre følelser som forbitrelse og sinne for at varen eller tjenesten skal kunne selges. Den amerikanske sosiologen George Homans kan også regnes til unntakene. I hans utbytteteori spiller følelser en viktig rolle (Homans 1951).

### **Vårløsning og mot en ny vår**

I 1975 inntreffer flere hendelser som markerer vårløsningen og en ny vår for emosjoner i sosiologien og samfunnsvitenskapene. Det er i dette året amerikanske Randall Collins gir ut sin bok *Conflict Sociology*, hvor emosjoner inntar en sentral plass for å forstå stratifiseringens mikrodynamikk. I den legger han også grunnen for sin teori om interaksjonsritualer, som han kommer til å utvikle i flere arbeider (se f.eks. Collins 1990, 2004). Samme år publiserer den amerikanske sosiologen Arlie Russel Hochschild sine innledende analyser av emosjonelt arbeid (Hochschild 1975) som hun senere utvikler i boken *Managed Heart* (1983).

I 1975 inntreffer ytterligere en viktig hendelse. Dette året organiserer den amerikanske sosiologen Thomas Scheff den første emosjons sosiologiske sesjonen på det amerikanske sosiologforbundets årsmøte, og noen år senere kommer hans bok *Catharsis in Healing Ritual and Drama* (1979) ut. Året før publiserer Theodore Kemper sin bok *A Social Interactional Theory of Emotions* (Kemper 1978). I den understreker han behovet for å utvikle teorier som forklarer emosjoner som et resultat av sosialt samspill og strukturelle prosesser.

Jeg skal for en stund stoppe ved Collins', Hochschilds og Scheffs bidrag til

den fornyede interessen for emosjoner.<sup>2</sup> Randall Collins bygger videre på så vel Erving Goffmans som Emile Durkheims studier. Han utvikler Emile Durkheims grunnleggende tanke om at følelser som binder mennesker sammen, som for eksempel solidaritet, er nødvendige for at et samfunn skal kunne fungere. Ritualer spiller en viktig rolle i Collins' teori. Det finnes flere ulike typer ritualer, for eksempel ”formelle” (som for eksempel religiøse ritualer og ritualer ved høytider), ”naturlige” (som for eksempel interaksjoner med familiemedlemmer eller venner i uformelle sammenhenger), ”medierte” (for eksempel via TV og radio) og ”face-to-face” ritualer. Å delta i ritualer kan gjøre oss entusiastiske, men det kan også få oss til å kjede oss. Ritualer kan fylle oss med emosjonell energi eller tømme oss for emosjonell energi. Man kan skille mellom vellykkede og mindre vellykkede ritualer. Et vellykket ritual kjennetegnes av at det skjer ting som gjør at de som deltar kommer i en felles sinnsstemning. De utvikler en gjensidig oppmerksomhet, felles emosjoner og en felles kroppslig mikrorytme. Et vellykket ritual oppstår når mennesker er samlet for å overvære eller delta i en felles aktivitet som for eksempel en rockekonsert på en arena, og er plassert på en slik måte at de påvirker hverandre gjennom sitt kroppslige nærvær og deler en felles sinnsstemning. Vellykkede interaksjonsritualer som gjør alle medlemmer energiske, styrker båndene mellom dem og gjør at de gjerne vil møtes igjen og fortsette å gjøre ting sammen. Det omvendte forholdet gjelder ved mislykkede interaksjonsritualer der det ikke oppstår emosjonell energi og der følelsene av fellesskap og samhørighet uteblir.

Ved høy grad av emosjonell energi oppstår en følelse av selvtillit og en sterk motivasjon for å interagere med andre mennesker. Når man har vært med på et ritual som gjør en energisk, tar man også med seg den energien til neste ritual.

I Collins' modell inngår også begrepene makt og status. Individet får eller mister emosjonell energi ved interaksjoner som preges av makt og status. Den som har makt og kan beordre andre, som for eksempel sjefen på en arbeidsplass, får emosjonell energi, mens den som tar imot ordre, for eksempel arbeidstageren, mister emosjonell energi. Følelsen av å ha høy status i gruppen høyner den emosjonelle energien, mens følelsen av å ha lav status reduserer den emosjonelle energien.

Arlie Russel Hochschild er den første som på en mer systematisk måte vier emosjonenes stadig viktigere betydning på våre arbeidsplasser oppmerksomhet

---

2 Som en parentes kan det nevnes at boken *Det sociale livets emotionelle grunder* inneholder bidrag fra disse tre (Wettergren, Starrin & Lindgren 2008).

(Hochschild 1983). På arbeidsplassene utføres ikke bare muskel- og tankearbeid, men også følelsesmessig arbeid. Mange yrker krever at man viser et hyggelig ytre; et innbydende ansikt, en vennlig stemme. Andre yrker krever at man inngir respekt ved hjelp av et bistert ansikt for å vise at man har makt til å holde orden. For å kunne avstedkomme alt dette kreves et emosjonelt arbeid. Dette arbeidet kan utføres på en overfladisk eller en dyp måte. Hvis det skjer på en overfladisk måte, er følelsen bare tilsynelatende, fordi personen i virkeligheten føler noe helt annet. Det oppstår da et skille mellom hva man føler og hva man viser. Hvis dette vedvarer over tid, kan det gi opphav til psykiske problemer som for eksempel utbrenthet. Hvis det emosjonelle arbeidet utføres på en dyp måte, kommer følelsen fra hjertet gjennom at man fremkaller den følelsen man vil føle. Den følelsen man viser er da også den følelsen som man føler. Følelsen blir således ekte gjennom et bevisst følelsesarbeid. Det dype følelsesarbeidet gjør at man føler velbehag.

Emosjonelt arbeid i arbeidslivet har, i følge Hochschild, tre trekk. *For det første* kreves det at kontakten med mennesker skjer ansikt til ansikt eller stemme til stemme. *For det andre* kreves at den enkelte skal kunne produsere en emosjonell tilstand hos andre personer, for eksempel takknemlighet, ro, trygghet eller redsel, og *for det tredje* at arbeidsgiveren gjennom trening eller overvåkning forbeholder seg retten til å kontrollere den enkeltes emosjonelle aktiviteter, for eksempel hvordan man skal behandle en kunde eller hvordan man skal behandle en pasient; hva man kan og ikke kan gjøre.

På arbeidsplasser utfører mennesker ”emosjonelt arbeid” eller ”emosjons-håndtering” i forhold til ”følelsesregler” og ”uttrykksregler” – normer som angir hva som er ”riktig” eller ”passende” følelse og ”riktig” eller ”passende” følelsesuttrykk i en gitt situasjon.

Thomas Scheffs viktigste bidrag til den fornyede emosjonsinteressen er at han utviklet en samfunnsvitenskapelig forståelse av skam og stolthet (Scheff 1990; 2003; 2006). For Scheff er skam den klart mest dominerende følelsen av alle følelser, ettersom den fyller flere funksjoner enn andre følelser gjør. Skam er *for det første* en nøkkelkomponent hos bevisstheten og den moralske følelsen, og informerer oss når vi gjør noe som vi i følge den gjengse moral ikke burde gjøre. Skam oppstår *for det andre* i situasjoner når de sosiale båndene trues. Skam er et signal på usikre og truende sosiale relasjoner og bør derfor betraktes som en relasjonsfølelse. Skam spiller *for det tredje* en viktig rolle når det gjelder å regulere uttrykkene og faktisk også bevisstheten om alle våre andre emosjoner som f. eks. sinne, redsel, skyld og kjærlighet. Hvis man skammer seg over å vise sinne, holder man sinnet inne. Skammer man seg over å vise redsel, skjuler

man sin redsel for andre. Man kan til og med skamme seg så mye over sine følelser at de blir helt og holdent undertrykte.

Scheff vender seg mot oppfatningen om at skam bare handler om krise, vanære eller tapt ære, som er en vanlig oppfatning i vårt samfunn. Storparten av skammen innbefatter ikke kriser og er ikke vanærende, men har mer karakter av flauhet. Derfor foreslår Scheff at skam bør betraktes som et fellesnavn for en stor gruppe følelser som oppstår når man ser seg selv negativt, selv om det bare handler om lett negativt, gjennom den andres øyne, eller bare det at man forventer seg en slik reaksjon. Et slikt skritt ville inkludere så vel mindre intensive former for skam, som forlegenhet, som mer kraftfulle former som for eksempel fornedring og vanære.

Skamfølelsen er for Scheff en kompleks følelse, blant annet fordi den rommer en dobbelhet. På den ene siden er den et naturlig og normalt innslag i sosialt liv. Den signaliserer at det finnes en knute på tråden mellom mennesker og gjør mennesker oppmerksomme på at det foreligger en risiko for at de sosiale båndene kan komme til å oppløses hvis ikke noe gjøres for å reparere dem. På den andre siden kan skamfølelsen være undertrykkende, nedbrytende og ekskluderende, og føre med seg en rekke negative konsekvenser som for eksempel psykiske problemer og vold. Og det er når skamfølelsen *undertrykkes* og ikke vies oppmerksomhet at de skadelige konsekvensene blir mest tydelige. For personer som er gjenstand for gjentatte krenkelser og ydmykelser kan skamfølelsen bli giftig og destruktiv.

### **Interessen for emosjoner brer om seg**

På 1980-tallet økte interessen blant sosiologer for emosjoner, noe som fikk Randall Collins til å betegne studiet av emosjoner som et av de absolutt viktigste bidragene innen sosiologien på hele 1980-tallet. Interessen spredde seg til andre samfunnsvitenskapelige fag som sosialt arbeid, pedagogikk, sosialomsorg, sosialmedisin, samfunnsmedisin, pleie og omsorg. I Sverige har denne interessen innebåret at emosjonssosiologiske perspektiv har blitt anvendt ved analyser av vidt forskjellige fenomen som psykiske problemer (Eriksson m.fl. 2003; Flygare 1999, 2008; Lundberg m.fl. 2009; Starrin m.fl. 2009; Starrin, 2008; Åslund m.fl. 2007; Åslund m.fl. 2009); mobbing (Lindberg & Johansson 2008), skoleforskning (Aspelin 1999), sosiale bevegelser og sosial mobilisering (Wettergren 2004; Wettergren 2005; Wettergren & Starrin 2008), emosjonell kultur og emosjonelt arbeid (Bergman Blix 2007; Leppänen 2006; Lindgren & Olsson 2008), narkotika (Lindberg 1998), fattigdom (Starrin, 2008), arbeidsledighet (Rantakeisu m.fl. 1997; Rantakeisu m.fl. 1999; Starrin & Jönsson,

2006), pleie og omsorg (Flacking m.fl. 2006; Flacking m.fl. 2007) og vold og seksuell vold (Enander 2008; Rahm m.fl. 2006; Scheffer Lindgren & Renck 2008).

### **Emosjoner og følelser**

Det råder knapt noen enighet om hva emosjoner er. Dette gjelder ikke bare blant sosiologer; uenighet og uklarhet om hva som kjennetegner det man betegner som emosjoner råder innen alle disipliner. Om begrepet emosjon har det blitt sagt at alle later til å vite hva det er helt til de blir bedt om å gi en definisjon (Fehr & Russel 1984). Da oppstår det vanskeligheter, og da viser også tvetydigheten i begrepet seg.

Det engelske ordet *emotion* refererer ikke bare til følelse, men også til tanken og til den fysiske kroppen. Man kan si ensomhetsfølelse, men det passer ikke å si ensomhetsemosjon. Om termen emosjon pleier man å si at den kan brukes når man har en antagelse om at det finnes spesifikke kroppslige prosesser i forbindelse med at en følelse vekkes. Om sinne og redsel kan vi si både følelse og emosjon. Når vi utsettes for en trussel, vekkes begge disse følelsene. Det skjer da også en rekke ting med kroppen vår. Ved sinne øker blodtilførselen til hendene. Det gjør det lettere å gripe om et våpen eller slå en fiende. Pulsene øker og en strøm av hormoner, deriblant adrenalin, gir energi som gjør at vi kan agere med kraft. Ved redsel øker blodtilførselen i de store muskelgruppene, deriblant beina, for å gjøre flukt lettere. Ansiktet blekner når blodet omfordes i kroppen, og dette er opphav til fornemmelsen av at blodet fryser til is. Samtidig stilner kroppen til, om så bare for et øyeblikk. Kanskje skjer dette for at vi skal få tid til å avgjøre om det er bedre å gjemme seg (Goleman 1997).

Lykke er også både en følelse og en emosjon. De viktigste biologiske forandringene er dels økt aktivitet i et sentrum i hjernen som hemmer negative følelser, som gir et energitilskudd, dels en demping av de sentre som genererer urolige tanker (Goleman 1997).

Filosofen og lingvisten Anna Wierzbicka har utførlig analysert den tverrkulturelle bruken av ordene emosjon og følelse (Wierzbicka 1999). Hun hevder at ordet følelse er universelt. Man kan derfor, mener hun, trygt bruke det ved undersøkelser av menneskelige erfaringer og den menneskelige natur. Emosjon, derimot, er kulturbundet og man kan ikke stole på at ordet forstås på en entydig måte, ikke engang i vitenskapen. Litt forenklet kan man si at alle emosjoner også er følelser mens alle følelser ikke er emosjoner.

Sosiologen Arlie Russel Hochschild har foreslått at emosjoner består av følgende fire komponenter: (i) bedømmelse av situasjonen, (ii) forandringer i kroppens sinnsfornemmelser, (iii) fritt eller hemmet uttrykk av ekspressive gester, (iv) en kulturell betegnelse på spesifikke kombinasjoner av de tre foregående komponentene (Hochschild 1990).

Det sies at emosjoner har en signalfunksjon, og med det menes at de har noe å formidle til oss og gjøre oss bevisste på. De sier til oss at vi bør være oppmerksomme på ting både i den ytre og i den indre verden. Sett i lys av dette, signaliserer redsel til oss at vi bør være oppmerksomme på at det kan finnes en trussel som kan skade oss på liv og lemmer. Når vi føler skam, er det et signal om at de sosiale båndene til andre kan være truet. Det emosjonelle fungerer med andre ord som en lenke mellom oss og vår omverden. Innen samfunnsvitenskapen er interessen for emosjoner i første omgang rettet mot å studere emosjoner i en sosial sammenheng, ut fra en antagelse om at emosjoner oppstår i situasjoner som er sosiale. Den samfunnsvitenskapelige emosjonsforskningen er i sin spede begynnelse, og det er mye som gjenstår før den kan sies å stå på solid grunn. Området trenger å utvikles begrepsmessig, teoretisk og empirisk.

En av utfordringene den samfunnsvitenskapelige emosjonsforskningen står overfor, er å utvikle mer presise og klargjørende emosjonsbegrep. Kravene til presisjon og klarhet reiser flere viktige metodologiske spørsmål. En presisering forutsetter at de begrepene som brukes for å skape bedre emosjonsbegrep, selv må være entydige og presise. Hvis ikke, havner man i en uendelig regress. Kanskje er veien å gå den som Wierzbicka (1999) foreslår, nemlig at det nødvendige arbeidet med å utvikle begrepet emosjon bør bygge på begrep som er enkle, intuitive og klare, og som lett kan forstås, uavhengig av kultur.

Som i all annen forskning må teori og empiri veves sammen slik at begreps- og teoriutvikling knyttes til konkrete begivenheter i virkeligheten og vice versa. Et eksempel på metodologiske tilnærminger er part-whole-analyse, som fremmes av Scheff (se f. eks. Scheff 2006). Behovet for å veve sammen teori og empiri gjelder også hvis vi velger å fokusere mindre på enkelte emosjoner og mer på emosjonelle prosesser – hvordan følelser og normer rundt følelser skapes gjennom sosialt samspill og sosial/kulturell påvirkning.

(Artikkelen er oversatt av Anne Dahl, tidligere høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø.)

## Referanser

- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Barbalet, J. M. (1999). *Emotion, Social Theory, and Social Structure – Macro-sociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergman Blix, S. (2007). Stage actors and emotions at work. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 2, 161–172.
- Collins, R. (1975). *Conflict Sociology*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1990). *Stratification, Emotional Energy and the Transient Emotions*. In Kemper, T.D. (red.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. New York: State University of New York Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooley, C. H. (1902/1922). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Durkheim, E. (1912/2001). *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Elias, N. (1939/1989). *Civilisationsteori del 1. Sedernas historia*. Stockholm: Atlantis.
- Enander, V. (2008). *Women Leaving Violent Men – Crossroads of Emotion, Cognition and Action*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete. (akad. avhandl).
- Eriksson, U. B., Starrin, B., & Janson, S. (2003). *Utbränd och emotionellt utmärglad*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, U. B., Starrin, B & Janson, S, (2008). Longterm sickness absence due to burnout. *Qualitative Health Research*, 18, 5, 626–632.
- Fehr, B., & Russel, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464–486.
- Flacking, R., Ewald, U., Hedberg Nyqvist, K., & Starrin, B. (2006). Trustful Bonds: A key to "becoming a mother" and to reciprocal breastfeeding. Stories of mothers of very preterm infants at a neonatal unit. *Social Science and Medicine*, 2006, 62, 70–80.
- Flacking, R., Ewald, U., & Starrin, B. (2007). "I wanted to do a good job". *Social Science and Medicine*, 64, 12, 2405-2416.

- Flygare E. (2008), Läkande relationer som interaktionsritualer – om emotionella band vid återhämtning från svåra psykiska störningar. I Wettergren, Å., Starrin, B., & Lindgren, G. (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber förlag.
- Flygare, E. (1999). *Den psykiatriska problematiken och den problematiske psykiatrin*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion. (akad. avhandl).
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and social organization. *American Journal of Sociology*, 62, 264-274.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday: Garden City, New York, 1959.
- Goleman D. (1997). *Känslans intelligens*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hochschild, A. R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. I Millman, M., & Kanter, RM. (red.). *Another Voice: Feminist Perspectives on Social Life and Social Science*. New York: Anchor.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart – Commercialisation of Human Feeling*. Berkely: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and Emotion management: A Perspective and Path for Future Research. I Kemper, T. D. (red.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. New York: State University of New York Press.
- Homans, G. C. (1951). *The Human Group*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kemper, T. D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Leppänen, V. (2006) Känslor i arbetet med människor. I Petersson, H., Leppänen, V., Jönsson, S. & Tranquist, J. (red.). *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Arbetsliv i omvandling 2006:4.
- Lindberg, O., & Johansson, B. (2008). Mobbningens ritualer och emotionella konsekvenser. I Wettergren, Å., Starrin, B., & Lindgren, G., (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö. Liber.
- Lindberg, O. (1998). *Emotioner, sociala band och ritualer – En kvalitativ analys av narkotikakarriärer*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Socialt Arbete. (akad. avhandl).
- Lindgren, G., & Olsson, E. (2008). Emotionellt arbete med förhinder. I Wettergren, Å., Starrin, B., & Lindgren, G. (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö. Liber.
- Lundberg, J., Kristenson, M., & Starrin, B. (2009). Status incongruency revisited – associations with shame and mental well-being. *Sociology of Health & Illness* (forthcoming).



- Lynd, H. (1958). *On shame and the search for identity*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, C. W. (1951/1956). *White Collar*. New York: Oxford University Press.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi – Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, E. (2008). *Emotioner i arbete*. Karlstad University Studies 2008:6. Karlstad. (akad. avhandl).
- Parsons, T. (1964) *Essays in Sociological Theory*. London: The Free Press. Oxford University Press.
- Rahm, G. B., Renck, B., & Ringsberg, KC. (2006). Disgust, disgust beyond description – shame cues to detect shame in disguise, in interviews with women who are sexually abused during childhood. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, 13, 1, 100-109.
- Rantakeisu, U., Starrin, B., & Hagquist, C. (1999). Financial hardship and shame – A tentative model to understand the social and health effects of unemployment. *The British Journal of Social Work*, 29, 6, 877-901.
- Rantakeisu, U., Starrin, B., & Hagquist, C. (1996). Unemployment, shame and ill-health. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 6, 13–23.
- Scheffer Lindgren, M., & Renck, B. (2008). It is still so deep seated, the fear: psychological stress reactions as consequences of intimate partner violence. *Journal of Psychiatric and Mental health nursing*, 15, 3, 219–228.
- Scheff, T. J. (2003). Shame in Self and Society. *Symbolic Interaction*. 26, 2, 239–262.
- Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in Healing Ritual and Drama*. Berkeley: University of California Press.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheff, T. J. (2006). *Goffman Unbound! A New Paradigm for Social Science*. Boulder. London: Paradigm.
- Simmel, G. (1901/1983). Zur Psychologie der Scham. I *Georg Simmel: Schriften zur Soziologie*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Simmel, G. (1904/1957). Fashion. *The American Journal of Sociology*, 62, 6, 541–558.
- Smith, A. (1759/2000). *The Theory of Moral Sentiments*. New York: Prometheus Books.

- Starrin, B., & Jönsson, L. R. (2006). The finances-shame model and the relation between unemployment and health. I Kieselbach, T., Winefield A., Boyd, C., & Anderson, S. (red.). *Unemployment and health*. Brisbane. Australian Academic Press.
- Starrin, B. (2008). Den förödmjukande skammen och psykisk ohälsa. I Berger, S. (red.), *Regional utveckling – om produktion, livs kvaliteten och inflytande*. Karlstad. Karlstad University Press.
- Starrin, B. Åslundh, C., & Nilsson, K. W. (2009). Financial stress and shaming experiences and psychosocial ill-health – Studies into the finances-shame model. *Social Indicators Research* (forthcoming).
- Ward, L. (1883). *Dynamic Sociology*. New York: Appleton.
- Wettergren, Å. (2004). *Moving and Jamming. Implications for social movement theory*. Karlstad University. (akad. avhandl).
- Wettergren, Å., & Starrin, B. (2008). Emotion i rörelse: Motstånd, musik och utopiska skratt“. I Wettergren, Å., Starrin, B., & Lindgren, G. (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber.
- Wettergren, Å. (2005). Mobilization and the moral chock: The case of the media foundation adbusters. I Flam, H., & Kind, D. (red.). *Emotions and social movements*. New York: Routledge.
- Wettergren, Å., Starrin, B., & Lindgren, G. (2008). (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åslund, C., Nilsson, KW., Starrin, B., & Sjöberg, RL. (2007). Shaming experiences and the association between depression and psychosocial risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 5, 298-304.
- Åslund, C., Leppert, J., Starrin, B., & Nilsson, KW. (2009). Subjective social status and shaming experiences in relation to adolescent depression. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, (forthcoming).

# Hvor ble JEG av?

## Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning

**Tove Leming**

Hvordan kan vi ta emosjoner på alvor i akademisk skriving og forskning? Hvordan kan for stringente akademiske krav, når det gjelder skriftlige uttrykksformer, virke begrensende på innholdet i det man ønsker å formidle?

I denne artikkelen vil jeg reflektere over disse spørsmålene. Jeg vil diskutere hvordan formen kan bli førende for innholdet, og hvordan vi derfor kan komme til å utelate viktige sider ved akademisk forskning fordi det ikke er plass til dem innenfor det dominerende paradigmet. Jeg vil også presentere og diskutere alternative vitenskapelige fagmiljø som utfordrer dette konvensjonelle rammeverket, gjennom fokus på refleksivitet og autoetnografisk tilnærming. I en slik tilnærming kan forskeren bruke egne erfaringer og emosjoner som deler av det empirisk materiale, og slik håndtere disse emosjonene i en faglig kontekst. Dette er en tilnærming som jeg vil prøve ut i denne artikkelen og vil begynne med å reflektere over min egen vei frem til disse spørsmålene.

### **Veien inn i akademien**

Jeg ble utdannet agronom i 1981. Yrkesvalget var et resultat av to forhold; den grønne bølgen på 1970-tallet, samt et ønske om å arbeide fysisk og tett på natur og dyr. Litt overraskende yrkesvalg kanskje, spesielt for mine foreldre som igjennom sin oppvekst hadde arbeidet for å legge landsbygda og fiskarbondelivet bak seg, skaffet seg utdanning, fast jobb i staten og et moderne liv i en industriby. Overraskende også fordi jeg brukte så mye av min fritid på å *skrive* og ikke på mer jordnære aktiviteter. Jeg skrev flittig innenfor alle mulige sjangre: noveller, brev, dikt, eventyr, leserbrev. Ordene kom nærmest av seg selv, og produksjonen var stor, om enn mest til internt bruk.

Etter noen år i landbruket hjemme, reiste jeg ut som bistandsarbeider på landsbygda i Zambia. Her fikk jeg arbeide med landsbyutviklingsprosjekt i nesten 3 år, og da jeg kom hjem, drev min nysgjerrighet meg videre i utdanningssystemet. Alle de opplevelsene jeg hadde hatt som innflyttet ung vestlig kvinne i en landsby langt utenfor allfarvei, alt det gode, komiske, triste og ubehagelige jeg hadde opplevd, skrek etter forklaringer og løsninger. Jeg var

henrykt da jeg fant ut at jeg kunne studere både sosialantropologi og andre emner der tema som utvikling og kultur var i fokus, og som 32-åring var jeg utdannet cand.polit. Det var en god følelse å ha funnet et fag hvor jeg kunne arbeide med de spørsmål som opptok meg.

Dette var min vei inn i academia i kortform. Ikke akkurat en klassereise, men jeg fant meg selv i en ny og annerledes verden med en rekke uformelle og formelle regler som jeg mer eller mindre bevisst forholdt meg til, uten å reflektere over dette i noe særlig grad. Jeg godtok at dette var en del av sosialiseringen inn i en ny kultur. Når jeg i dag ser tilbake på de 16 årene jeg har arbeidet i den akademiske verden, blir jeg egentlig forbauset over hvor lite jeg har skrevet i forhold til min iver for skriving som barn og ungdom. Mange brev, rapporter og innstillinger, en del forelesningsnotater og noen mindre skriftlige arbeider. Men totalt lite skriftlig vitenskapelig produksjon, selv om jeg har produsert noe gjennom andre medier. Jeg har ikke hatt noen form for skrivevegring, men interessen for å leke med ord og formuleringer har blitt borte et sted på veien. Selve gleden ved å skrive har vært fraværende i mange år.

Jeg har en hypotese om at det for min egen del handler om å distansere seg så langt vekk fra det man skriver om, at det til slutt blir uinteressant og kjedelig å skrive. Emosjonene som ligger i materialet blir borte. Det er viktig å klargjøre at dette på ingen måte gjelder alle som skriver innenfor akademiske rammer, dette er først og fremst refleksjoner omkring meg selv og min egen utvikling. Likevel vil jeg hevde at det er noe i den akademiske formen for fremstilling og skriving som kan virke mer begrensende enn forløsende for noen. Det å kunne bruke emosjoner som drivkraft i en forsknings- og skriveprosess, gjennom for eksempel å anvende fortellinger som gir en emosjonell gjenklang hos den som skriver, kan ivareta et kreativt element som er viktig for gleden med å forske eller skrive.

### **Hvor ble JEG av?**

En av de viktige reglene i tradisjonell akademisk skriving er å framstille det skriftlige materialet i en distansert form, i den forstand at ord som *jeg* og *mine/mitt* sjelden blir brukt, unntatt på klart definerte steder i teksten. Dette gir følelsen av en slags objektivitet og lever dermed opp til de tradisjonelle positivistiske idealene i vitenskapen. Å bruke en slik form er del av en sosialiseringssprosess inn i academia: ”That is, we have to learn (and learn well) the disciplinary code of science in which “it is concluded that”, and where only “the data” (not researchers) “suggests that” (Golden-Biddle and Locke 1997:4).

Gjennom en slik fremstillingsmåte fremstår forskerens resultater som løsrevet fra forskeren selv, og dermed som langt mer sannsynlige, objektive, og med større sannhetsgehalt. Denne kunnskapen overleveres fra lærer til student, fra generasjon til generasjon, innenfor flere vitenskapelige fagkulturer i den akademiske verden.

Min egen sosialiseringssprosess inn i academia skjedde primært gjennom hovedfagsarbeidet mitt, og da spesielt gjennom selve skriveprosessen knyttet til hovedoppgaven. Tilbake i Afrika tidlig på 1990-tallet gjorde jeg datainnsamling i form av feltarbeid i forbindelse med denne oppgaven. Jeg gjorde intervjuer i 12 landsbyer i fjell-landet Lesotho, primært for å kartlegge årsaker til at de bistandsorganiserte, lokale vannkomiteene ikke klarte å vedlikeholde vannpumpene som var installert av vestlige bistandsorganisasjoner (Leming 1992). De fleste av de menneskene jeg møtte i disse landsbyene var fattige, rent materielt sett. Et flertall av dem var kvinner med aleneansvar for flere barn, og få hadde noe form for arbeid.

I løpet av dette feltarbeidet, som pågikk over et halvt år, hadde jeg flere opplevelser som utfordret meg emosjonelt. Å gjøre forskningsarbeid i denne verdenen dominert av materiell fattigdom og marginalisering, var en utfordring på flere måter, men også utrolig lærerikt. Dette ikke minst på grunn av den verdighet og godhet jeg fant hos de menneskene jeg lærte nærmere å kjenne. Mest utfordrende var det ubehaget jeg ofte følte gjennom de dilemmaer jeg stadig møtte; oftest relatert til makt og avmakt, gjennom faktorer som hvit, kvinne, fremmed og rik. I møter i landsbyene kunne jeg kjenne irritasjon og frustrasjon over hvor dårlig og nedlatende kvinner ble behandlet av menn, og jeg syntes det var vanskelig å la være å si noe når jeg opplevde episoder hvor kvinner ble direkte trakassert. Siden jeg hadde tilgang til bil, ble jeg ofte transportør av syke mennesker, og jeg hadde flere ganger syke, i et tilfelle også et døende spedbarn, i bilen. Slike episoder gjorde meg trist, og også sint over at små barn skulle være nødt å dø av helt elementære sykdommer. Når jeg i dag leser min hovedfagsoppgave, leser jeg ingenting om dette. Satt helt på spissen, kunne den oppgaven vært skrevet av hvem som helst, det er nesten ingen personlige avtrykk i oppgaven, med unntak av et lite kapittel hvor jeg gir en slags stemningsbeskrivelse fra et besøk i en landsby. Men også denne beskrivelsen er relativt nøytral, selv om den er skrevet i *jeg*-form. Med andre ord, så er jeg som person/forsker nesten helt borte i framstillingen, til tross for at jeg så å si hver dag hadde opplevelser og emosjonelle utfordringer som jeg fortsatt reflekterer over, og som kanskje kunne ha vært en viktig del av mitt forskningsarbeid.

Dette var jo også en del av læringen innenfor akademien; jeg skulle være usynlig i teksten, og kun tillatt form i forhold til diskusjon om for eksempel metodologiske problemstillinger. Vi hadde noen diskusjoner om dette i studentmiljøet; mange medstudenter, og for så vidt også veiledere, syntes det var en spennende tanke å bruke en mer personlig framstilling, men det var relativt usikkert hvordan dette ville bli vurdert av en eksamenskommissjon. Verken som student eller veileder torde man ta en slik sjanse. Denne læringen om det akademiske univers ble etter hvert også min oppgave å viderefremme gjennom min rolle som samfunnsfaglærer for lærerstudenter i flere år. Også i dette faget er det sentralt å lære studentene hvordan de skriver en akademisk tekst når de skal skrive oppgaver. Jeg går inn i en av mine undervisningstimer:

*Studentene spisser ørene når jeg begynner å snakke om oppgaven. Hva den skal innholde, hvilken form den skal ha, regler for litteraturhenvisninger og linjeavstand.*

*En av dem, Silje, rekker opp hånda. Silje er stadig på budget, har alltid et spørsmål klar.*

*"Hva er det du mener når du sier akademisk oppgave?" spør hun. "Hva er forskjellen på en akademisk oppgave og en oppgave fra videregående?" "Fint at du spurte om det," sier jeg og leter fram de riktige stikkordene i notatene mine. Jeg forklarer hvordan de gjennom å bruke faglige begreper på en riktig måte, kan vise at de kan kommunisere ved hjelp av fagspråk. Og om betydningen av det å ha analytiske perspektiver i oppgaven, se ting fra en viss distanse.*

*"Betyr det å ha analytiske perspektiv at man nesten skal bli usynlig i oppgaven," spør Stian. "Vi er jo vant med å skrive hva vi mener og hva vi synes. Skal vi ikke bruke **jeg** i det hele tatt?" Han slår oppgitt ut med hendene.*

*Jeg henter fram de offisielle retningslinjene for skriftlige oppgaver, og leser høyt for dem:*

Uttrykksformen bør være "nøktern" og en bør derfor unngå å bruke adjektiv som veldig, mye, kjempe flott og lignende. En "akademisk" stil står i kontrast til formuleringer som "min mening er at ...", "De burde heller ha ...", "Vi synes lærerne gjorde en for dårlig jobb". En mer "akademisk" framstillingsform er f.eks. "Praksisgruppa har erfart ...", "I praksis fikk vi innsyn i noen av lærernes utfordringer ...", "Med utgangspunkt i praksiserfaringene har vi konkludert med ...."

*Det er mulig det er mine egne erfaringer jeg plutselig gjenkjenner, og som gjør at jeg ser noe som slokner i ansiktene deres. De ser rådville og litt oppgitte ut. Silje tar igjen ordet:*

*"Men det er jo bare innpakning og jåleri! Det er jo vi som skriver det, og det er jo tøvete at vår mening liksom skal bli borte. Da blir det jo ikke noe morsomt å skrive lenger."*

Denne erfaringen, opplevd flere ganger, har fått meg til å stille noen viktige spørsmål om mitt eget forhold til skriving. Var det denne følelsen av at det ikke

var morsomt lenger jeg opplevde i min egen studietid? Var det gjennom denne distanseringen jeg mistet interessen for å skrive? Ble det for lite emosjonell tilhørighet til stoffet?

Bruken av første person entall innenfor akademisk skriving handler om mer enn grammatikalske regler. Dette er en kontinuerlig diskusjon med ulike aktører og innenfor ulike faglige diskurser. Diskusjonen omhandler også flere grunnleggende vitenskapelige problemstillinger: om samfunnsvitenskapens forhold til positivistiske idealer, om metodologiske spørsmål knyttet til refleksivitet, og ikke minst om forholdet mellom de skriftlige verktøyene: sakprosa og/eller bruk av fiksjonens form. Språkforskeren Johan L. Tønneson har studert vitenskapelige teksters kommunikative aspekt, gjennom å fokusere på vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærvar i fire utvalgte historiefaglige tekster. Han skriver blant annet om diskusjonen rundt bruken av *jeg* innenfor historiefaget, referert til i avhandlingen som *Det avskyelege jeg*. Et av hans viktige fokus er på forskerens *nærvar* i teksten, som han mener er viktig for å få en god dialog med leseren. Forskeren må ”etablere seg i teksten”, og gjøre leserne ”delaktig i forskerens prosess”. Dette kan gjøres gjennom bruk av *jeg*, men han viser også igjennom sine studier at det finnes andre alternativer som benyttes, som for eksempel bruk av *oss/vi*, samt en rekke verdiladete ord. En fare, påpeker han, er en ”tilintetgjøring av forskeren selv” dersom man plasserer seg inn i en slik ”kollektiv forskerverden”. Forskeren må ikke fremstå som en ”dull dog”, men kommunisere aktivt med leseren gjennom valg av språklige formuleringer (Tønneson 2001).

Å fokusere på det refleksive aspekt i forskning er ikke noe nytt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Den grunnleggende idé i en refleksiv tenkning er at forskeren selv er en del av det sosiale liv hun/han forsker på, i kontrast til en positivistisk tilnærming. Hvordan fenomenet som studeres blir påvirket av forskerens tilstedeværelse, og også til en viss grad hvordan forskeren blir påvirket av sitt forskningsfokus, er en del av en kontinuerlig metodologisk dialog innenfor flere fagdisipliner. Vi kan se for oss tre kategorier refleksivitet; først hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker selve situasjonen og dermed informantenes adferd. Deretter hva slags forhold informantene har til forskeren og dermed hva slags informasjon forskeren får. Og til slutt, hva slags forforståelse forskeren har og hvordan denne forforståelsen får konsekvenser for hva slags spørsmål som stilles, hvordan vi stiller spørsmål, og hvem vi stiller disse spørsmålene til.

Det finnes flere måter man kan klargjøre sine forutsetninger og forutinntattheter som forsker når vi går inn i et prosjekt. Sentralt er å tydeliggjøre

sine personlige interesser i prosjektet, knyttet til for eksempel politiske eller religiøse holdninger, samt andre faktorer som kjønn og/eller etnisitet (Robson 2002; Hammersley & Atkinson 1996). Vi kan også tydeliggjøre bakgrunnen for denne interessen og hvordan disse forskningsspørsmålene har vokst fram hos forskeren, slik jeg gjorde innledningsvis (Gullestad 1996). En annen måte å klargjøre dette på, er å reflektere over sin rolle som forsker i etterkant.

Likevel betyr ikke refleksivitet alene at jeg som forsker er tilstede i forskningen min, og heller ikke i skriftliggjøringen av den. En slik refleksiv gjennomgang av seg selv som forsker kan i verste fall være en forenkling av mer sammensatte forhold, og være en naiv tro på at forskeren har full kontroll på en rekke sider ved seg selv, deriblant hvordan vi som forskere reagerer emosjonelt i møte med sitt forskningsarbeid. Jeg vil komme tilbake til disse temaene senere i denne artikkelen.

### **Hvordan kan man skrive med seg selv til stede?**

Er det mulig å skrive innenfor en akseptert vitenskapelig sjanger, og samtidig lage en personlig tekst hvor vi både bruker og berører emosjoner? Og i hvor stor grad kan forskeren være til stede i teksten?

Som Tønneson (2001) viser, er det flere muligheter for å etablere seg som forsker i teksten uten nødvendigvis å bruke *jeg* i alle sammenhenger. Dette er et spørsmål om språklige formuleringer, og bruk av verdiladete ord uten at det blir påtrengende. Jeg vil imidlertid gå litt lenger i min søken etter forskerens tilstedeværelse og introdusere en tilnærming hvor forskeren også i større eller mindre grad bruker egne erfaringer som empiri. Dette er også innenfor kategorien refleksiv forskningstilnærming, men en tilnærming hvor refleksivitetsbegrepet strekkes langt. Følgende fortelling kan være et utgangspunkt for en slik introduksjon:

En voksen, kvinnelig Ph. D-student oppsøker sosiologen Carolyn Ellis<sup>3</sup> og ber om råd i forbindelse med sin avhandling. Hun ønsker å forske på hvordan kvinner som har hatt brystkreft tilpasser seg hverdagslivet etter sykdommen. Underveis i samtalen kommer det fram at kvinnen har hatt brystkreft selv, og at denne opplevelsen er den bakenforliggende motivasjonen for å velge dette som tema. Den kvinnelige studenten forsikrer Ellis om at dette ikke skal influere forskningsprosessen eller avhandlingen på noen måte.

---

<sup>3</sup> Sosiologen Carolyn Ellis er Professor of Communications på University of South Florida. Hun har skrevet flere bøker og artikler om autoetnografisk skriving, noen av dem sammen med Arthur P. Bochner.



Denne episoden er utgangspunktet for er en faglig diskusjon om sjangeren autoetnografisk skriving i artikkelen til Bochner & Ellis (2000). Ellis argumenterer for at det er viktig å bruke og å løfte fram slike personlige, subjektive fortellinger i en vitenskapelig kontekst, fordi det kan belyse fenomenet på en annerledes måte. I artikkelen "Autoethnography, personal narrative, reflexivity" (ibid.) er dialogen mellom Ellis og den kvinnelige studenten sentral. Gjennom denne dialogen får vi en introduksjon til autoetnografi som tilnæringsmåte i forskning. Artikkelen er strukturert på en slik måte at den fungerer som et eksempel på en framstillingsform hvor forskerens emosjoner og personlige nærvær er sentrale elementer. I artikkelen benyttes også språktekniske verktøy som diskusjoner og samtaler mellom en eller flere, noe er formulert som forelesninger og dialoger mellom studenter og lærere. Andre dialogformer, som for eksempel telefonsamtaler, brukes også som presentasjonsform for å få frem ulike faglige argumenter i teksten. Forfatterne beskriver dette som autoetnografi med en refleksiv tilnærming, og med en utstrakt bruk av narrative elementer. I de narrative elementer tar vi i bruk skjønnlitteraturens språk, slik jeg gjorde i rammehistorien tidligere i artikkelen. Denne tilnæringsmåten er interessant når det gjelder å bruke emosjoner i en forsknings- og skriveprosess. Det er en utfordrende tilnærming; omdiskutert og kontroversiell fordi den så klart står i motsetning til de mer positivistiske vitenskapelige idealer om objektivitet og distanse. Jeg vil senere i denne artikkelen ta opp dette, men vil først gå litt videre inn i beskrivelsen av autoetnografi.

Autoetnografi ligger nært etnografi, som i hovedsak kan betegnes som en beskrivende kvalitativ metode innenfor samfunnsvitenskapen, mye brukt innenfor sosialantropologi og sosiologi. Feltarbeid er sentralt som metodisk verktøy, og gjennom feltarbeidet belyses aktuelle sosiale fenomener. I etnografiske studier har man tradisjonelt søkt å "...capture, interpret and explain how a group, organization or community live, experience and make sense of their lives and their world" (Robson 2002:89). At denne definisjonen også er omdiskutert i disipliner hvor etnografiske metoder anvendes, er et tema jeg ikke kan gå inn på i denne sammenhengen.

I en autoetnografisk tilnærming reflekterer ikke bare forskeren over sitt eget ståsted og sin egen rolle, men er også *selv en del av forskningsfokuset*. Forskerens egne erfaringer, fortellinger, opplevelser og observasjoner er sentrale og anerkjente deler av det empiriske materialet. I dette inngår naturligvis også forskerens emosjoner. En autoetnografisk tilnærming er delvis en refleksjon over forskerens egen plassering i et gitt kulturelt og sosialt system (Reed-

Danahay 1997). Dette betyr at teksten skal si noe utover en beskrivelse og fokusering på forskeren, teksten skal sette forskerens erfaringer inn i en kulturell og sosial kontekst, og dermed bidra til en mer generell kunnskap om bestemte fenomen. Innenfor autoetnografi anvendes gjerne personlige fortellinger, narrativer, som en del av det empiriske materialet. En viktig distinksjon som dermed er nødvendig å gjøre når det gjelder autoetnografisk tilnærming, er forskjellen mellom ren narrativ tilnærming og autoetnografisk tilnærming. Bruk av narrativer anvendes innenfor flere disipliner, og i sin mest ekstreme form står narrative for seg selv. I autoetnografisk tilnærming står *analyser og fortolkning* av det narrative materialet sentralt, og utgjør en viktig del av forskningsprosessen.

I Erica G. Foldys artikkel *Claiming a voice on race* (Foldy 2005) brukes en refleksiv tilnærming til forskning hvor forskeren plasserer seg selv og sine emosjoner inn i en kulturell og sosial kontekst. I artikkelen reflekterer hun over gjennomføringen av et forskningsarbeid, over hvordan hennes egen identitet som hvit har blitt formet av det arbeidet hun har gjort i forbindelse med sin avhandling<sup>4</sup>, og hvordan de ulike valg hun har tatt i forskningsprosessen har vært influert av hennes hudfarge. Når jeg leser artikkelen, kjenner jeg mange av disse situasjonene igjen fra min egen datainnsamling i Lesotho. Jeg husker hvordan jeg selv strevde med å finne strategier for å nærme meg mine informanter på, hvor faktorer som for eksempel hudfarge ikke skulle ha betydning. Foldy reflekterer i artikkelen først over sitt valg av tema for avhandlingen, hvordan hun som hvit i dagens USA mente å ikke ha noen stemme i debatten omkring etniske motsetninger, og hvordan hun bevisst ønsket å skaffe seg kunnskap om dette området ved å velge dette som et tema.

Hun beskriver videre hvordan hennes identitet som hvit formet måten hun gikk frem på i prosessen, hvordan hun for eksempel måtte arbeide for å bygge tillit til informantene som hun intervjuet, spesielt i forhold til informanter med en annen etnisk bakgrunn. Å bygge tillit til informantene er i og for seg ikke noe nytt i kvalitativ forskning, men Foldy viser gjennom å gå inn i de intervjuer hun har foretatt hvordan hennes rolle som en hvit kvinne fra en dominant gruppe, i intervju med en svart kvinne fra en marginalisert sosial del av befolkningen, må ta hensyn til makt- og avmaktsforhold i tolkning av de

---

<sup>4</sup> Avhandlingen omhandler hvordan identitet utvikles i flerkulturelle grupper i fire utvalgte organisasjoner, og hvilke faktorer som påvirker identitetsutvikling i slike grupper sammenlignet med mer homogene grupper. I avhandlingen brukes begrepene "race/racial", og i denne sammenhengen henspiller det spesielt på forholdet mellom hvite og mennesker med afrikansk/asiatisk opphav i dagens USA.

svarene hun får og i måten hun stiller spørsmål på. Hun skriver i sin logg underveis i datainnsamlingen:

I have a dilemma about the way I ask questions, especially when talking to people of colour. I want to prove that I am trustworthy, so I want to sound knowledgeable about racism. But that means I may ask more leading questions or signal them to talk in a particular way. Of course, not saying those things would signal them to talk in a different way. Or I may not ask question because I think it will make me look naïve... (Foldy 2005:39–40).

Når hun etter intervjuene ber om tilbakemelding fra informantene på intervjusituasjonen, gir noen også tilbakemelding til henne om at hennes identitet som hvit har hatt betydning for svarene de gir. En av informantene svarer for eksempel: "...I was constantly aware of your presence as a white person, not just a person" (ibid.). Denne tilbakemeldingen, fra en informant i et intervju hvor Foldy hadde følt en god kjemi mellom henne selv og informanten, førte til emosjonell nedtur i form av en følelse av å bli skuffet. Samtidig ga denne emosjonen et grunnlag for en erkjennelse for forskeren: "I had hoped it otherwise, that race might become invisible, that we could transcend race. She made me face the reality that we can't eliminate race from an inherently racialized situation. While I had known that intellectually, reading Gloria's comments brought it home for me in a potent way" (ibid.).

I artikkelen reflekterer også Foldy over hvordan hun begynner å stille spørsmål rundt sin egen identitet som hvit underveis i prosessen, og hvordan hun tvang seg selv til å erkjenne og utforske egne internaliserte holdninger, både av negativ og positiv art, om mennesker med annen etnisk bakgrunn. Prosessene som Foldy skriver om, er gjenkjennbare for mange forskere, enten det gjelder forskning på etnisitet, sosial klasse, seksuell legning, helse og sykdom med mer. Som forsker vil man måtte reflektere over slike spørsmål av personlig, og delvis etisk art. Men mens mange velger å ikke framstille og tydeliggjøre dette som en del av forskningsprosessen, eller velger å gjøre nettopp dette, men i en distansert form, så velger noen å løfte fram nettopp den selvrefleksive delen hvor emosjonelle utfordringer blir et tema i seg selv. Dette kan gi viktige bidrag for forståelsen, og det kan gjøre materialet levende på en helt annen måte, og kanskje også mer tilgjengelig.

Et annet argument for å løfte opp emosjonelle sider ved forskningen, er at emosjoner er viktige å forstå i forhold til forskning på nettopp etniske problemstillinger. En debatt innenfor denne typen forskning har handlet om *hvem som har rett til å forske på hvem*. Kan for eksempel etniske nordmenn forske

på samisk identitet? Kan svarte i USA forske på identiteten som *hvit*? Et av Foldys argument er at denne typen forskning på egne emosjoner i relasjon til etnisitet er viktig for en grunnleggende forståelse av hverandre, og at den kan bidra til dialog *mellom* de etniske gruppene, og ikke bare dialog *innenfor* hver av gruppene.

Det å skrive refleksive tekster i etterkant av et forskningsarbeid, har innenfor fagområder som sosialantropologi vært relativt vanlig. Malinowski, som gjorde et flerårig feltarbeid på Trobriandøyene utenfor Ny-Guinea i 1915–18, leverte en etnografisk beskrivelse som innenfor antropologien gjennom år fremsto som eksemplarisk i sin grundighet og systematikk. Flere år etter Malinowskis død ble imidlertid hans private dagbøker fra denne perioden utgitt, og i disse bøkene kommer det fram at Malinowski hadde mange negative emosjoner til den befolkningen han studerte: ”Hans prosjekt var å forstå dem på egne premisser, men i dypet av sitt sinn betraktet han dem som uvaskede villmenn, som han av og til måtte kjempe med seg selv for i det hele tatt å orke å snakke med” (Hylland Eriksen 1998:34). I kjølvannet av denne utgivelsen oppsto debatter innenfor og utenfor faget om rollen som forsker, og hvordan man skulle fremstille og tydeliggjøre sine egne holdninger, verdier og emosjoner. Mange har reflektert over slike forhold i ettertid i såkalte ”confessional tales” (Ellis 2000), slik artikkelen til Foldy er et eksempel på.

### **Vitenskap eller bare narsissisme?**

Jeg nevnte tidligere at en sentral motforestilling mot å ta i bruk seg selv som et forskningsobjekt, er den narsissistiske karakter forskningen kan få, at den domineres av en ensidig opptatthet av forskeren selv og vedkommendes egne emosjoner. En som stiller spørsmål ved dette er den britiske forskeren Andrew C. Sparkes: Er bruk av autoetnografi og personlige narrativer en navlebeskuende affære? (Sparkes 2002). Sparkes tilhører en fagdisiplin som i stor grad er basert på tradisjonelle, vitenskapelige skriftlige framstillingsformer. Hans utgangspunkt for å skrive om denne formen for skriving, er en erkjennelse av at det innenfor hans eget forskningsfelt, idrett og fysisk aktivitet, blir produsert alt for mye skriftlig materiale i en form som egentlig ikke inviterer noe særlig til å leses. Han utfordrer fagfolk og studenter innenfor sitt fagområde på det å bli historiefortellere, ikke bare forskere. Men han opplever også motstand mot denne tilnærmingen, ikke minst i forhold til at det å bruke personlige narrativer blir oppfattet som navlebeskuende, og lite vitenskapelige. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom for eksempel ekstern vurdering av studenters oppgavebesvarelser som har en autoetnografisk form. En slik form

bryter såpass med de tradisjonelle regler for oppgaver, at det er vanskelig for uinnvidde å vite hva slags kriterier man skal bruke i vurderingsarbeidet.

Sparkes eksemplifiserer ved å beskrive en studentoppgave hvor en moden og voksen student bruker autoetnografisk tilnærming. Dette for å tematisere egne erfaringer av sportsutøvelse, gjennom fokus på tilhørighet i en sosial klasse, fysiske aktiviteter i forsvaret, krav om maskulinitet, fysisk utbrenthet og hvordan studenten klarte å bygge seg selv opp igjen. Sparkes har vært veileder for studenten og er i et sensurmøte hvor en ekstern sensor karakteriserer studentoppgaven som ”beautifully written, very interesting, fascinating... even though the dissertation might seem a bit self-indulgent” (Sparkes 2002:210). Begrepet *self-indulgent*, her forstått som *navlebeskuende*, får frem mange emosjoner hos Sparkes, og dette er drivkraften i hans artikkel.

Dette er ikke en navlebeskuende oppgave, mener Sparkes, tvert i mot har den med alle karakteristikker som er viktig i en såkalt ”*heartful autoethnography*” (Ellis 1999):

...the use of systematic sociological introspection and emotional recall; the inclusion of the researcher’s vulnerable selves, emotions, body, and spirit; the production of evocative stories that create the effect of the reality; the celebration of concrete experience and intimate detail; the examination of how human experience is endowed with meaning; a concern with moral, ethical, and political consequences; an encouragement of compassion and empathy; a focus on helping us know how to live and cope; the featuring of multiple voices and repositioning of readers and “subjects” as co participants in dialogue; the seeking of a fusion between social science and literature, the connecting of the practices of social science with the living of life; and the representation of lived experience using a variety of genres- short stories, poetry, fiction, novels, photographic essays, personal essays, journals, fragmented and layered writing, and social science prose ... (Sparkes 2002:210).

I denne beskrivelsen av det Ellis (1999) kaller en *heartful autoetnografi* ligger det emosjonelle aspektet i forskning tydelig, knyttet til følelsen av for eksempel sårbarhet. Andre emosjoner som lidenskap og empati inkluderes også. Studenten som har skrevet oppgaven, har tatt i bruk et bredt spekter av emosjoner og egne erfaringer for å kunne produsere akkurat dette perspektivet på sammenhengen mellom sosial klasse og kroppsbilder. En av årsakene til at autoetnografi lett blir stemplet som navlebeskuende er, i følge Sparkes, mangel på kunnskap om slike alternative tilnærminger, og deretter at kriteriene for hvordan man skal vurdere slike arbeid ikke er klare og tydelige nok. Dette er et

dilemma han stadig møter; hva slags forutsetninger har sensoren for å vurdere denne formen for presentasjon? Hva slags kriterier kan man legge til en grunn for en slik vurdering?

En parallell problemstilling er knyttet til vurderingen av vitenskapelig arbeid innenfor systemet med fagfelleevaluering. Holt (2003) beskriver denne prosessen i en autoetnografisk form med utgangspunkt i en egen autoetnografisk artikkel. Denne artikkelen ble sendt inn til vurdering i flere relevante tidsskrifter innenfor fagområdet. I artikkelen settes uttalelser fra syv ulike fagfeller, samt fire tidsskriftsredaktører, sammen som en dialog om autoetnografi. Mye av denne dialogen er sentrert rundt problemene med å vurdere denne tilnæringsmåten, hvilke kriterier skal man ta i bruk, spesielt i forhold til reabilitet og validitet. 5 kriterier som forelæses av Richardson (2000) kan være en konstruktiv måte å vurdere et slik arbeid på:

- (a) Substantive contribution. Does the piece contribute to our understanding of social life?
- (b) Aesthetic merit. Does this piece succeed aesthetically? Is the text artistically shaped, satisfyingly complex, and not boring?
- (c) Reflexivity. How did the author come to write this text? How has the author's subjectivity been both a producer and a product of this text?
- (d) Impactfulness. Does this affect me emotionally and/or intellectually? Does it generate new questions or move me to action?
- (e) Expresses a reality. Does this text embody a fleshed out sense of lived experience? Autoethnographic manuscripts might include dramatic recall, unusual phrasing, and strong metaphors to invite the reader to 'relive' events with the author. These guidelines may provide a framework for directing investigators and reviewers alike (Holt, 2003:12).

En annen innfallsvinkel til å forstå motforestillinger mot en autoetnografisk tilnærming, kan ligge i ulike kulturelle perspektiv på begrepet "jag". Er det å eksponere seg selv og sine emosjoner i en akademisk kontekst en fremmed tanke, og oppfattet som en form for ekshibisjonisme i en norsk og kanskje i en europeisk kultursammenheng? Og kanskje langt mer akseptert i en amerikansk kontekst? (Tønneson 2001). Jeg kan ikke følge denne diskusjonen videre her, men muligens kan noe av reservasjonen mot autoetnografi ligge i slike kulturelle forhold. I så fall ville dette vært en interessant problemstilling å følge opp.

## Hva kan man få ut av det å bruke seg selv som en del av et empirisk materiale?

Forskeren definerer, kategoriserer og fordeler emosjoner som for eksempel skam, følelse av underlegenhet, redsel, sorg, tilfredshet, følelsen av å være vellykket, med bakgrunn i sitt empiriske materiale. Selvsagt er dette vanligvis basert på informanternes utsagn og egne erfaringer og gir normalt et tilnærmet korrekt bilde av fenomenet som studeres, selv om noen vil hevde at det sier mer om forskerens organisering av sin verden, enn om hvordan informantene organiserer sin verden. En refleksiv og autoetnografisk tilnærming kan tilføre en annen dimensjon til emosjoner i forskningen; gjennom forskerens egne erfaringer knyttet til for eksempel etniske og religiøse problemstillinger, kjønn og seksualitet, sykdom og sorg. Studenten som ønsket å skrive om brystkreft, hadde tilgang til, gjennom egne erfaringer og emosjonelle utfordringer, et enormt empirisk materiale som kunne tilføre helt nye perspektiver på forskning om hvordan kvinner takler brystkreft og tilpasser seg hverdagslivet, etter å ha blitt utsatt for en stor emosjonell og fysisk påkjenning. Man kan med andre ord få tilgang til noen nye og andre perspektiv på bestemte fenomen.

Men vil ikke en slik tilnærming gjøre datamaterialet mer subjektivt og forringet, og i for liten grad leve opp til vitenskapelige idealer som nevnt tidligere? Den norske sosialantropologen Marianne Gullestad, som har levert viktige bidrag i forhold til bruk og analyse av livshistorier som nøkkel til kunnskapsutvikling og forståelse, har også brukt sin egen livshistorie som et refleksivt element i sin forskning.

Etter min mening bør kravet om refleksivitet ikke bare dreie seg om datainnsamlingen, men om så mange deler av forskningsprosessen som mulig. Det er viktig å vite mest mulig om hva som fikk en forsker til å stille bestemte spørsmål og arbeide med bestemt type materiale. Dette gjør ikke funnene mer relative. Tvert i mot vil det å knytte funnene til et bestemt ståsted gjøre dem mer objektive. Sagt på en annen måte gir dette forskeren en mulighet til å bli mer systematiske (Gullestad 1996:45).

I boka *Hverdagsfilosofier* etablerer hun seg tydelig i et eget kapittel med tittel *Mitt ståsted som antropolog*, hvor hun beskriver sin oppvekst og sin faglige utvikling, og viser hvordan dette ligger som et bakteppe i forhold til det forskningsarbeidet som presenteres i boka. Hun går dog ikke så langt som i en rendyrket autoetnografisk tilnærming, men bruker deler av sin egen livshistorie for å vise hvordan hun har kommet dit hen at hun stiller disse spørsmålene. Et grunnleggende syn er at kunnskap produseres i en gitt kontekst og i et sosialt felt konstruert av forskeren selv.

## Noen refleksjoner til slutt

Gjennom skriveprosessen av denne artikkelen har det dukket opp noen refleksjoner eller spørsmål som jeg vil løfte fram avslutningsvis. Den første refleksjonen omhandler forholdet mellom aksjonsforskning og bruk av en utvidet refleksiv tilnærming som autoetnografi. På hvilken måte henger disse sammen? I aksjonsforskningens intervensjonsnatur ligger det en åpning for refleksivitet, nærmest som en forutsetning, men ikke nødvendigvis som et eksplisitt tema i seg selv. Forskeren i et aksjonsforskningsprosjekt kan fremstå som like nøytral som i et hvilket som helst annet forskningsprosjekt dersom man ikke ivaretar denne muligheten til å løfte frem og diskutere det refleksive aspektet. Videre kan man si at i en ren autoetnografisk tilnærming, med forskeren som det empiriske utgangspunktet, kan dette kanskje betegnes som "actionresearch for the individual" (Ellis & Bochner 2000).

Den andre refleksjonen som opptar meg, er knyttet til sårbarhet. Jeg har så vidt vært inne på det tidligere, men det å bruke personlige narrativer, hvor forskerens emosjoner blir eksponert, medfører sårbarhet og krever et visst mot. En av diskusjonene omkring autoetnografi handler om på hvilken måte man kan håndtere denne sårbarheten. Hvordan finner man en balanse mellom det å utlevere seg selv og det å bruke sine personlige opplevelser for å tematisere og eksemplifisere sosiale fenomener? Når er grensen nådd? Gullestad (1996) diskuterer også denne hårfine balansen, og et annet metodologisk poeng hun tar opp, er at hennes egen historie ikke skal overskygge de andre livshistoriene i materialet hennes.

En tredje refleksjon som har vokst fram stadig sterkere, er erkjennelsen av den kraften som ligger i skriveprosessen, og i hvor stor grad man kan bruke emosjoner for å styrke denne. Å skrive handler ikke bare om tegn og grammatikk, men også om refleksjoner, erkjennelser og bevisstgjøring. Som den svenske forskeren Maria Hammarén så tydelig uttrykker det i valg av tittel på sin bok: *Skriva bop seg – Om at uppfinna sig själv* (2006). I hennes forfatterskap tar hun utgangspunkt i sine personlige historier, og viser hvordan det å anvende egne erfaringer og emosjoner i skriveprosessen gjennom systematisk refleksjon bidrar til å utvikle ny kunnskap og forståelse om seg selv som menneske.

Emosjoner skaper bevegelse. De setter i gang nye tanker, lager nye koblinger og skaper engasjement, på godt og ondt. Av og til vil vi helst ikke vedkjenne oss dem, og av og til gir de oss oppdrift. Å kjenne på følelsen av å være fremmedgjort og anonym i arbeidslivet, vet vi legger demper på kreativiteten og de skapende evner. Jeg tror også dette gjelder for mange som



arbeider innefor den akademiske verden, som bruker mye av sin tid på å fokusere på teoretiske tilnærminger og skriving. Det er kanskje nettopp innenfor denne verdenen at den emosjonelle delen av oss mennesker burde få mer plass. Tross alt har vi flere egenskaper enn bare den rent intellektuelle og analytiske.

*Den gamle mannen, liten, tynn og krokete, kom mot meg med begge hendene løftet framfor seg som om han bar noe knuselig i dem. Ansiktet hans var nesten dekket av det brede smilet han hadde, tennene hans lyst hvite og sterke mot den mørke huden på lang avstand.*

*Varmen var uutholdelig, og jeg kjente hvordan solen tvang meg inn i skyggen av et tre mens jeg ventet. Denne landsbyen var som de fleste andre landsbyene jeg hadde gjort feltarbeid i; en samling jordhytter med gresstak, på denne tid av dagen hovedsakelig bebodd av gamle mennesker og magre, skabbete hunder som slumret i skyggen. Noen honer spankulerte tilsynelatende formålsløst rundt.*

*Jeg lurte på hva han ville, mannen. Han var kommet helt nær meg, ga fra seg en liten latter mens han senket hendene sine.*

*Egg. Det var to små kritt hvite egg i hendene hans.*

*-Ma? sa han spørrende.*

*Mor.*

*Jeg var knapt over 30.*

*Forsiktig tok jeg i mot eggene, takket ved å trykke hånda hans. Den var tørr og senete. Han smilte og ruslet tilbake mot huset sitt, den slitte skjorta hans var jordfarget og full av hull. Han eide neppe mye, ikke en gang jorda han dyrket. En høne eller to.*

*Jeg kjente en rar form for glede i meg der jeg sto. Glede over at mennesker kan være så rause til tross for at de har så lite. Glede over at det er så lite som skal til. Bare 2 små egg og et varmt smil.*

## Referanser

- Bochner, A.P. & Ellis, C. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as a subject*. Handbook of Qualitative research. N. Densin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, Sage.
- Bochner A.P. & Ellis C. (2002). *Ethnographically Speaking. Autoethnography, Literature, and Aesthetics*. Walnut Creek C.A: AltaMira Press.
- Clandinin, D.J & Connelly, F.M. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass. Ellis, C. (1999). Heartful Autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9 (5), 669–683.

- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic. I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek CA: AltaMira Press.
- Foldy, E. G. (2005). *Claiming a voice on race*. Action Research, Sage Publications, Volume 3, Issue 1, March 2005.
- Golden-Biddle K., & Locke K., (1997). *Composing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersely, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammarén, M. (2006). *Skriva bop seg – Om at oppfinna sig själv*. Stockholm: Santèrus Forlag.
- Holt, N. L. (2003). *Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story*. International Journal of Qualitative Methods, 2 (1). Article 2. Retrieved [21/08/2008] from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_1/html/holt.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/html/holt.html)
- Hylland Eriksen, T. (1998). *Små steder, store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leming, T. (1992). *Folkelig deltagelse' som utviklingsstrategi: virkelighet eller visjon?* Hovedfagsoppgave i Samfunnsvitenskap, Institutt for Samfunnsvitenskap, Samfunnsplanlegging/Lokalsamfunnsforskning, Universitetet i Tromsø.
- Richardson, L. (2000). *New writing practices in qualitative research*. Sociology of Sport Journal 17, 5–20.
- Reed-Danahay, D. E.(ed.) (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. Oxford: Berg.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell publishing.
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity – A qualitative journey*. Champaign: Human Kinetics.
- Sparkes, A. (2002). *Autoethnography: Self-Indulgence or Something More?* In Ellis, C & A.Bochner *Ethnographically speaking: Auto ethnography, Literature and Aesthetics*. New York: Altamiva Press.
- Tønneson, J. L. (2001). Vitenskapens stemmer. *Sakprosa* Nr. 2 2001, Universitetet i Oslo.

# Nådeløst til stede

## Intuisjonens og identifikasjonens betydning for aktørene i en aksjonsforskningsprosess

Anne Harriet Berger

### Innledning

Denne artikkelen tar for seg de relasjonelle og emosjonelle utfordringer jeg som aksjonsforsker og lærerne på en skole står overfor der forbedring er det felles målet. Problemstillingen til artikkelen er: Hvilke emosjoner og hvilken evne til nytolkning utfordres hos forsker og lærere i et aksjonsforskningsprosjekt når målet er endring og utvikling? Konteksten er en skole med tette relasjoner, komplekse og overlappende rollesett, og hvor følelsesmessig opprivende hendelser har forekommet. Bakgrunnen for behovet for endring i den aktuelle skolen, er erfaringer nyutdannede lærere ved skolen har reflektert over i veiledningssituasjoner og senere beskrevet. Empirien er referater fra refleksjonsøker i et aksjonsforskningsprosjekt ved en skole i Nord-Norge, og logger jeg har skrevet etter skolebesøkene.

### Prolog

I bil på den ville og vakre yttersida i Troms, på vei til min første dag som aksjonsforsker.

*På svingete og støvete veier i augustsol, mens det ene spektakulære hav- og fjelltablået avløser det andre. Jeg er vekselvis i naturen og vekselvis i spenningene rundt mine indre tablåer. Hva vil dagen bringe av inntak til den interaksjonen som forhåpentlig vil gjøre lærerjobben bedre og mer givende for lærerne på skolen som jeg har knyttet meg opp mot som aksjonsforsker? Med bakgrunn i den kunnskapen jeg har om skolen, er jeg spent på hvordan ulike grupper i kollegiet vil forholde seg til prosjektet. Hvordan vil de erfarne lærerne forholde seg til de nye? Hvem vil vise tillit og hvem vil uttrykke skepsis? Hvem vil vise seg som drivere i prosjektet og hvem vil trekke seg tilbake? Vil det oppstå konflikter? Vil sårbare lærere kunne bli enda mer sårbare eller vil de vokse og finne trygghet?*

### Spørsmål

Spørsmålene over hadde jeg stilt meg på forhånd i mange omganger. Snudd og vendt på hvordan jeg skulle håndtere det som kunne komme til å skje. Jeg

visste at vi kom til å komme nådeløst tett på hverandre i prosessen. Som aksjonsforsker skjuler du deg ikke inne på et kontor barrikadert bak bøker med tunge og kontekstfjerne teorier eller spørreskjemaer fra et tilfeldig og anonymt utvalg. Du går derimot inn med hele din person slik du fremstår, og med bevisstheten om mulige emosjonelle spenningsfelt aktivert (Marshall 2006). Jeg stiller meg selv flere spørsmål i sammenheng. Blant annet spør jeg meg selv om hvor sårbar jeg er. Er jeg trygg nok til å være en god støttespiller i prosessen? Hva er de etiske implikasjonene i en slik prosess?

I og med at jeg kjente skolen forholdsvis godt på forhånd, visste jeg at de hadde store utfordringer å stri med. Et dramatisk dødsfall i kollegiet og mange sykemeldinger slet på lærerne. I tillegg hadde jeg en fornemmelse av at mange, og særlig de minst erfarne lærerne, følte utrygghet. Hva slags aksjonsforskerrolle ville være den beste, den forutbestemte eller den som formet seg i prosessen? Hvordan ville interaksjonen mellom det gitte, skolen med sin kultur og historie slik den fremsto ved prosjektets oppstart, og aksjonsforskeren med sin personlige ballast utvikle seg? Ingenting var fast, planlagt eller forutsagt den augustdagen vi startet opp.

## Bakgrunn

Bakgrunn for problemstillingen er erfaringer fra skolebesøk på en skole der jeg hadde rollen som ekstern veileder tilknyttet prosjektet ”Ny i Nord”, et prosjekt som tilbyr skolene et opplegg for veiledning av nyutdannede lærere. Som ekstern veileder var min oppgave blant annet å være refleksjonspartner, samt å lese refleksjonstekster de nyutdannede lærerne skrev i sitt første år som lærer. En sentral problemstilling som gikk igjen, var at de skriftlige planene, regelverk osv. ikke stemte overens med de iverksatte handlingene. I tillegg hadde de erfarne lærerne utviklet en lukket individuell eller balkanisert<sup>5</sup> praksis karakterisert av svak transparens i organisasjonen. I en av sine tekster skriver to av de nyutdannede lærerne:

---

<sup>5</sup> Hargreaves, Andy (1996): Balkaniserte mønstre kjennetegnes av at lærerne samler seg i mindre undergrupper som ikke samarbeider med storparten av kollegiet. Balkaniserte skolekulturer kjennetegnes av lav gjennomtrengelighet. Lærerne tilhører grupper som er atskilt fra hverandre, og de alternerer ikke mellom ulike grupper. Kunnskaper og overbevisning på de enkelte trinn er skarpt atskilte, ofte stabile over tid, og lærernes tilknytning til undergruppene former lærernes yrkesidentitet (ibid.:223: 224).

Vi erfarer at individuelle løsninger popper opp og fungerer som understrømmer i det daglige arbeidet. Diskusjoner fører sjelden fram til noe konstruktivt og konkret. Vi tar opp ting. Alle forteller ”sine historier” uten reell diskusjon på basis av styringsdokumenter. Strukturert analyse og konkrete, felles, formelle vedtak blir ikke fattet. Det er lite tid til felles refleksjon slik at vi kan finne ut hva disse fortellingene egentlig handler om. Dette er energitappende. Diskusjoner i kollegiet blir bare en måte å luften problemene på.

Erfarne lærere bruker fortellingene fra egen praksis til å bekrefte seg selv og sine egne handlinger. De nyutdannede lærerne har ikke slike historier, men ideer og desto flere spørsmål.

Historienes betydning i en kulturell kontekst er behandlet av Ulleberg (2004) som en hjelp til å orientere seg, til å fastholde seg selv som person med idealer eller moral. Hver historie i seg gir ingen dypere mening. Det er gjennom sammenligningen av fellestrekk i parallelle historier at meningsfulle mønstre trår fram. Den usikkerheten som de nye lærerne målbar på ”Skolen”, viste seg snart å gjelde mange av de andre lærerne også, særlig de med kortest ansiennitet.

I den avsluttende veiledningssamtalen med de nyutdannede lærerne, den interne veilederen og rektor, ble kollegene enige om at skolens pedagogiske selvbylde som utviklingskole delvis hadde forvitret. Det ble fremført et ønske om å snu prosessen, og jeg foreslo aksjonsforskning som overordnet strategi. Kollegiets egen problemformulering ble: *Hvordan kan kollegiet sammen med ledelsen bidra til en praksis preget av reflekterende kommunikasjon og god intern informasjonsflyt?* Mitt hovedfokus var en god og utviklende inkluderingsprosess hos de nyutdannede lærerne.

Når denne artikkelen skrives, er prosjektet inne i sitt siste tredje og siste år. Jeg startet arbeidet med å la lærerne drøfte i grupper, men oppfattet raskt at denne metoden ikke var tilstrekkelig. Grupperreferatene indikerte at skolen hadde trekk fra Hargreaves (1994) balkaniserte skolekultur av den typen som kan prege innovasjonsskoler. Slike skoler forventes å ha en elevsentrert struktur, nivåtilpasset undervisning og varierte, delvis tverrfaglige arbeidsmåter. Kulturtypen karakteriseres av at lærerne samarbeider gruppevis. Disse strukturene var representative for Skolen.

Resultatet av dette funnet var at jeg besluttet at gruppediskusjonsmetoden ikke var en farbar vei å gå. Hvis gruppe medlemmene ikke ble konfrontert med erfaringer og refleksjoner fra resten av kollegiet, ville det redusere muligheten for å forstå dypere liggende trekk ved skolekulturen. Når gruppe refleksjonene ikke ble spredt til hele organisasjonen, kunne befesting av balkaniserte mønstre

og makthierarkier lett bli resultatet.

### **Nødvendigheten av refleksjon og selvrefleksjon**

Grunnen til at jeg startet med en gruppearbeidsmetode var å klarlegge hvordan de ulike trinnteamene arbeidet. Da metoden ikke klargjorde det jeg ønsket, og samtidig som jeg relativt raskt tok en beslutning om å endre strategi, vendte jeg blikket mot meg selv og spurte hvorfor jeg så det jeg så og valgte de handlingene jeg gjorde. I aksjonsforskning vil forskeren nødvendigvis komme i nær berøring med feltet slik at subjektive faktorer som personlighet, erfaring, menneskesyn og etisk standard vil påvirke tolkninger og valg av metoder. I og med at aksjonsforskning krever tillit som basis for relasjonene, og hensyntaken til alle grupper og individer, stilles det særlige krav til etisk standard fra alle deltakere. Forskerens må også ta stilling til om det viktigste fokus er aktørenes velbefinnende eller å nå et mål som enkelte grupperinger i organisasjonen har satt seg<sup>6</sup> (Ghaye 2005: 56, 57).

Forskeren må også reflektere over sitt eget behov for vitenskapelig anerkjennelse i forhold til de behov aktørene i feltet har. Hvis aksjonsforskerens forskningsspørsmål for eksempel går ut på å finne ut hvordan et personale kan endre sin organisasjonskultur ved hjelp av refleksjonsteknikker som aksjonsforskeren leder, kan forskeren komme i et krysspess mellom meritterende akademisk produksjon og hensynet til lærernes interesse. Marshall (2001) hevder at alle som engasjerer seg i forskning og samarbeider med feltet, må utføre arbeidet på basis av selvrefleksjon. En viktig del av en undersøkelse består i å tenke gjennom når man skal være fokusert og retningsgivende og når man skal være åpen og mottakelig. Hun (ibid.: 433) uttrykker dette i klartekst når hun sier: "I have especially paid attention to the inner arcs, seeking to notice myself perceiving, making meaning, framing issues, choosing how to speak out and so on". I Marshalls tekst kjenner jeg igjen de indre spenningene som oppstår i de tette, men uartikulerte relasjonene som oppstår i aksjonsforskning hvor forskeren også er medaktør i en endringsprosess. Empati og identifikasjon gjør forskeren sårbar og følelsen av å utlevere seg ligger snublende nær.

---

<sup>6</sup> Ghaye (2005) drøfter refleksjonsledelse i lys av en dikotomi mellom på den ene siden å oppnå forbedring av menneskelig velbefinnende og selvforståelse i en organisasjon opp mot det å streve for å nå et ytre mål. På den andre siden setter han individuell isolasjon opp mot tillitsfulle og støttende relasjoner som setter den andre i stand til å føle velvære og mestring. En slik refleksjon forutsetter iflg. Ghaye (ibid.) en kollektiv dimensjon. Refleksjonen foregår ikke i et jeg/meg-, men i et vi/oss-perspektiv.

Det legges en ekstra byrde på aksjonsforskeren gjennom krav til å analysere sine egne handlinger, intensjoner og verdier og hele tiden søke å avdekke i hvilken grad funnene er knyttet opp til egen forståelse utgått fra egne verdier, tro og ønsker. I tillegg kommer påstanden til Watzlavik, Bavelas og Jackson (1967:49), som lyder slik: "You cannot not communicate", som de drøfter og utdyper i sammenhengen mellom kommunikasjon og atferd. Ikke bare verbalspråk, men også kroppsspråk og handlinger, skjer i en kontekst, og kommuniserer mening til omgivelsene. Dette betyr at det du som forsker, også ubevisst, kommuniserer ut og påvirker praktikerne. En av grunnene til dette er den respekt du eventuelt nyter som innehaver av akademisk teoretisk kompetanse.

Praktikerne kan også oppfatte at du har en særlig stor kompetanse på det feltet det forskes på. Da kan forventningspress som forskeren opplever bli en barriere. Elliot (1991) advarer mot at forskerens begreper assosiert med forskerens verden og den akademiske tradisjon får forrang på bekostning av lærernes naturlige analyser. Faren er at forskningen kan oppleves mer som en trussel enn som en hjelp hvis forskeren griper lærernes egne ideer og forvrenger dem gjennom akademisk språkbruk som fremstår abstrakt og unyttig. I så fall kan lærerne føle seg både utlevert og misbrukt. I tillegg påpeker Tiller (2006) at aksjonsforskning skal ha som grunnpremiss at resultatene som genereres skal være til nytte for praktikerne.

Motsatt kan det oppstå skuffelse hvis aksjonsforskeren er mer tilbaketrukket og anonym enn forventet. I så fall kan dette stride mot forventninger om aktiv støtte. I tillegg fremstår en aksjonsforsker alltid som en person med en bevisst eller ubevisst dramaturgi i sin framturen (Bjørndal 2004). I mitt tilfelle kan dette forholdet bli en sperre mellom meg og skolen jeg fordi jeg har hatt to roller; veileder og forsker. Jeg kan også oppleve at kravene til aksjonsforskerrollen er for store, og dermed vil jeg senere velge en tradisjonell forskerrolle fordi denne er mer distansert og upersonlig.

Slike spenninger påvirker også forskerens stillingstaken til sitt etiske ansvar. Kvale (1997) deler dette ansvaret i tre punkter; vitenskapelig ansvar, rolleansvar og forskningens uavhengighet. I mitt tilfelle reflekterer jeg fortløpende over rolleansvaret. Kvale (ibid.) deler forskerrollen i fire mulige roller: utbytter, reformator, forsvarer og venn. For det første må jeg spørre meg selv om forholdet mellom mitt behov for vitenskapelig anerkjennelse og karriere kommer foran lærernes og ledernes behov. Kan det være fristene å vri på funn eller utelate kunnskap som tilflytter meg, men som jeg opplever som ubehagelig? Eller kan jeg la være å stille spørsmål om for eksempel maktforhold fordi det

kan gi meg ubehagelige følelser? Motsatt har jeg spurt meg selv: Er det slik at læreridentiteten jeg bærer med meg fra tidligere praksis gjør meg til lærernes allierte uansett? Erkjennelsen av at jeg oppfatter at skolen trenger hjelp til reformasjon, samtidig som jeg er bevisst på at jeg hele tiden er ”på skolens parti”, har sitt utgangspunkt i at jeg som tidligere lærer identifiserer meg med den situasjonen de befinner seg i.

Spørsmålene jeg har stilt ovenfor medfører at tolkninger og vurderinger ikke kan være faste og endelige, men reflekterende prosesser blant skolens aktører i samspill med forskerens selvrefleksjoner. Slik vil tilnærmingen til forskningen også måtte endre seg i takt med utviklingen av samspillet mellom forsker og lærere.

### **Intuisjonens betydning**

Gjennom mine første møter med lærerkollegiet på Skolen, fikk jeg raskt en oppfatning av at det fantes et kulturtrekk som igjen krevde en særegen metode for å bli synlig og forstått av lærerne. En slik rask oppfatning av en situasjons innhold og krav til handling baserer seg på gjenkjennelse og syntetisering av erfaring som ifølge Dreyfus & Dreyfus (1986) defineres som intuisjon.

Begrepet intuisjon er ikke entydig, men oppfattes på flere måter. Den mest vanlige oppfatningen av intuisjon som en hovedsakelig ubevisst, forutinntatt, automatisk og uanstrengt kognitiv prosess, er hentet fra psykologien. Dette gir en fragmentert oppfatning, delvis basert på eksperimenter (Henden 2004). Filosofien bidrar med en sammenhengende teoribygging og drøfting av hva intuisjon er, knyttet opp mot fornuft og forståelighet som står i kontrast til intuisjon som en diskursiv og analytisk sinnstilstand, som oppfattes som fragmentert og ukomplett<sup>7</sup> (ibid.). I min drøfting er det sammenhengen mellom intuisjon og erfaring jeg leter etter.

Jungs doble kilder til intuisjon<sup>8</sup> består av både subjektive bevisste og objektive sanseoverførte data. De intuitive oppfatningene som ligger til grunn for handlingene er av konkret-rasjonell type<sup>9</sup>, dannet på bakgrunn av idé-

---

<sup>7</sup> Eksperten er ikke regelbundet i sin tenkning (Dreyfus 1986:108.) Reglene er novisens, den uerfarnes rettesnor. Når ekspertnivået er nådd, ser den kyndige og erfarne intuitivt hva som må gjøres.

<sup>8</sup> Det er denne kraften alle har, og som setter oss i stand til å forstå, snakke om og mestre samhandlingen med omgivelsene.

<sup>9</sup> Henden (2004) har drøftet begrepet fra fire perspektiver, et filosofisk, et psykologisk og i forhold til rasjonalitet og strategi. I sin diskusjon av forholdet mellom intuisjon og intellektuell analyse viser han (ibid.) blant annet til Henry Bergson (1949), når denne hevder at intuisjon er en øyeblikkelig og høyere syntese som er et autonomt til diskursiv tenkning. I



messige persepsjoner og innfanget bevisst og ubevisst gjennom praksis. Intuitive oppfatninger er rasjonelle selv om erfaringene de bygger på også er av følelsesmessig karakter. Denne forståelsen av begrepet oppfatter jeg å være i overensstemmelse med Dreyfus & Dreyfus (1986) sin teori, men med et viktig tillegg. Intuisjon er etter deres oppfatning en egenskap som utvikles i takt med den stadievis utviklingen fra novise til ekspert. Mens de uerfarne lærerne har liten ekspertise med svak intuitiv situasjonsforståelse og handlingsrepertoar, baserer de erfarne seg i stor grad på intuitive tiltak.

Man kan også betrakte de erfarne lærerne og forskeren som eksperter i et utviklingssystem i fem trinn slik Dreyfus & Dreyfus (1986) har beskrevet. Fra nybegynneren (novisen) til eksperten går veien via en uavhengig posisjon hvor kunnskap er tillært som regler som kan følges. Derfra går veien via en begynnende forståelse for sammenhengen de inngår i, til å bli automatiserte handlingsalternativer i gitte situasjoner. I mellomtiden trenges reglene som var basis for ekspertisen bort, og beslutninger baserer seg på prøving, feiling og mange gjentakelser av handlinger som viser seg å fungere. Dette innebærer at når erfarne lærere blir bedt om å reflektere i en aksjonslæringsprosess, har de ikke lenger oversikt over de reglene og teoriene som de nyutdannede "novisene" anvender som bakgrunn for sine handlingsvalg. Dermed snakker man lett forbi hverandre.

Dette kan overføres til min situasjon som aksjonsforsker med lærerbakgrunn, men uten lenger å ha den intuitive handlingsberedskap som de erfarne har. Når de nyutdannede lærerne ber de erfarne om råd, får de praktiske anvisninger, men ikke en reflektert begrunnelse. Det gjør nyutdannede og erfarne lærere sårbare for hverandres synspunkter, som lett kan oppleves som negativ kritikk. Utfordringen når vi reflekterer, er blant annet å stille spørsmål ved de erfarne lærernes intuitive oppfatninger, noe som kan oppleves emosjonelt vanskelig for disse. Fra de nyutdannede lærernes ståsted, ser de hva de erfarne gjør, men skjønner ikke bakgrunnen for handlingene. En av mine oppgaver som aksjonsforsker er å hjelpe lærerne til å formidle mellom de to perspektivene gjennom refleksjon. Dette er et krevende arbeid som påvirker lærerne emosjonelt.

Dreyfus & Dreyfus (1986) påpeker det emosjonelle elementet i intuitiv kunnskap og handling. I forordet til boka *Mind over Machin* sammenfatter de forholdet mellom følelser og intuisjon slik: "Human emotional life remains

---

diskursiv tenkning blir tingene oppfattet enkeltvis og etterfølgende, mens intuitiv oppfatning makter å holde fast på mangfoldet i det forutgående og å se det i et varig bilde. Innenfor denne betraktningmåten blir intuisjon et slags langtidsminne.

unique, to be sure, but what is more important is our ability to recognize, to synthesize, to intuit.”<sup>10</sup> De påpeker at selv om emosjoner inngår i all vår erfaring, har vi evnen til å gjenkjenne og syntetisere erfaringer fra ulike kontekster.

Tillit til en forsker de slipper tett innpå seg, er en emosjon. Emosjoner er med på å gjøre menneskets kunnskap til noe unikt som ikke noen maskin kan erstatte (ibid.)<sup>11</sup> og inngår i all praksis. Praksis kreves for å opprettholde saks-kunnskap og handlingsberedskap. Det innebærer at en aksjonsforsker med lang erfaring fra skolen intuitivt vil kjenne igjen og forstå hendelser, handlinger og beskrivelser lærerne gir og kommunisere denne forståelsen tilbake til lærerne. Erfaringen gjør at lærerne identifiserer seg med henne og dette gir tillit i forskningsprosessen.

Senge (2006) viser til at når det gjelder sjefer og ledere, stoler disse i stor grad på sin intuisjon. De stoler på sine innskytelser, gjenkjenner mønstre og trekker paralleller til andre tilsynelatende vesensforskjellige situasjoner. Som aksjonsforsker oppfatter jeg at jeg i den delen av skolens utviklingsprosess som omfatter å reflektere over gammel praksis for å utvikle en ny, innehar en lederrolle og en pådriverrolle når det gjelder å lede prosessen. Erfaringene jeg bringer med meg, fører til gjenkjenning og identifikasjon med lærernes emosjoner i mange av de situasjonene de kommer opp i. Både lærerne og forskeren tolker og finner mønstre i hendelser som skjer og konteksten de inngår i.

Å være på leting etter nye og bedre metoder for å øke lærernes dybdeforståelse av sin egen situasjon betyr for meg som aksjonsforsker å ta min intuisjon på alvor. Dette innebærer å ta i bruk min praktiske og vitenskapelige forståelse, i betydningen syntetisert erfaring. Jeg må være meg bevisst min subjektivitet og at jeg forsker sammen med lærerne i et felt som også jeg kjenner og har oppfatninger om.

Nielsen og Kvale (red. 1999) argumenterer for at innenfor forskning, hvor det handler om å forstå sosiale prosesser, kan forskning betraktes i lys av en håndtverksmetafor hvor man tar i bruk situert kunnskap og intuitiv ekspertise. Den situerte kunnskapen er arbeidet fram innenfor en kontekst. Den kan ofte

---

<sup>10</sup> Med dybdekunnskap i både filosofisk og psykologisk forståelse, hevder han at intuitiv tenkning både har sin kilde i subjektive ubevisste prosesser og objektive data overført via sanserpersepsjon. Henden skiller mellom konkret og abstrakt intuisjon (Henden 2004).

<sup>11</sup> Henden (2004) viser til Jung når han drøfter forholdet mellom aktiv ekstravert tenkning, som har sin rot i objektiv orientering mot virkeligheten, og introvert tenkning, som har sin rot i det tenkende subjekt og vil ligge som en a priori forutsetning for subjektets intuitive tanker.

vises gjennom handling og blir ikke alltid videreført gjennom språket. Når forskeren, som utenforstående, har legitim grunn til ikke bare å iakttta, men også å delta, er det fordi hun lærer ved både å bli absorbert i og absorbere praksiskulturen (Lave og Wenger 2004). Dette kaller de for ”legitim perifer deltakelse”.

Selv om den situerte læring ofte kobles til læring av håndverksmessig karakter, dvs. håndgrep og prosedyrer, kan den overføres til andre felt. For eksempel viser forskning om helsearbeideres kunnskap ofte til situert læring og taus kunnskap (Akre og Ludvigsen 1999). Denne typen kunnskap blir etter hvert intuitiv. Når et gitt problem oppstår eller en oppgave må løses raskt av en ekspert<sup>12</sup>, vil man iverksette en handling uten en tenke- og planleggingsfase.

I tillegg til den intuitive forståelsen må jeg som forsker måtte anvende en dobbel hermeneutikk i mine tolkninger, ved at jeg må forholde meg både til lærernes tolkning av sin situasjon beskrevet ved hjelp av deres yrkesbegreper, og min tolkning av mening og betydning sett i lys av abstrakte eller generaliserte teorier. Giddens tydeliggjør dette forholdet slik:

”The intersection of two frames of meaning as a logically necessary part of social science, the meaningful social world as constituted by lay actors and the metalanguages invented by social scientists; There is a constant ’slippage’ from one to the other involved in the practice of the social sciences.” (Giddens 1991:374.)

Til tider føler jeg ”med” og ”sammen med” de lærerne jeg samarbeider med. Dette bunner i en rolleidentitet jeg har med meg fra min mangeårige lærerpraksis. Samtidig fører min rolle som høyskolelektor og den geografiske avstanden til min arbeidsplass og bosted til en viss distanse som gjør det lettere å se mønstre fordi man kan skaffe seg oversikt over et større område ved å veksle mellom avstand og nærhet. Når detaljene forsvinner, trer konturene tydeligere fram.

Tillit som forutsetning for åpenhet handler også om autoritet. Autoriteten oppfatter jeg som et resultat av kombinasjonen av lang praksis i skolen, slik at jeg kan forstå ”hvor skoen kan trykke”, og at jeg samtidig har hatt mulighet til å formidle mellom idémessige persepsjoner jeg finner i forskningslitteratur og lærernes beskrivelser og forståelse av egen praksis.

---

<sup>12</sup> Bakgrunnen er refleksjon i og over praksis som er utviklet ved Det Internasjonale Institutt for Refleksiv praksis i Storbritannia. Begrepet slik Ghaye (ibid.) beskriver og drøfter det, har en annen teoretisk plattform og kontekstuell sammenheng enn Andersens (2006).

Hvilken metode er så den beste for at både lærerne og jeg som forsker skal kunne betrakte virkeligheten og vår tolkning av den for å kunne forstå og endre?

### **På jakt etter den gode feltmetoden**

*Den første gangen jeg var på veiledningsbesøk som ekstern veileder i VNL-prosjektet, hadde jeg ikke noe forhåndsbestemt observasjonsfokus, men så og hørte mange ting som jeg undret meg over. Mellom mine to skolebesøk drøftet jeg noen av mine observasjoner, både med de nyutdannede, veilederen og mine kolleger i prosjektet. Ved neste besøk hadde jeg med meg en liste over spørsmål og momenter som jeg ønsket at deltakerne skulle drøfte sammen med hverandre og meg. Både temaene, kommunikasjonsformen og posisjoneringen mellom deltakerne var endret fra første besøk. Gjennom felles refleksjon, som jeg følte hadde ført til en ny type tillit, kom mange forslag om positive endringer og samarbeidsformer på bordet. Her spiret en helt ny giv for en skole fram. Her lå kimen til et systematisk utviklingsarbeid fra kommende høst. Denne kimen kunne leve og gro, men den kunne også møte for mye motstand.*

På vei inn i feltet som aksjonsforsker hadde jeg ikke en nøye planlagt feltmetode parat. Det er mange metoder å velge mellom når målet er bevisstgjøring og endring. Utfordringen var å finne en metode som ivaretok prinsipielle drøftinger av betydningen av handlinger og hendelser som kunne gjøre skolekulturen transparent for enkeltpersoner og grupper i kollegiet.

I oppstarten av aksjonsforskningsprosjektet hvor jeg hadde endret rolle fra veileder til forsker, ba jeg hvert trinnteam om å gå sammen og beskrive og begrunne hvordan de arbeidet. Da referatene ble lagt fram, var de lite utfyllende, men korte og stikkordsmessige. Begrunnelser for de valgene de hadde gjort var det lite av, og heller ingen refleksjon over konsekvenser av valgene. Jeg oppfattet at referatene symboliserte en delvis personavhengig og delvis tradisjonsbasert praksis. Jeg tolket også at ikke alle følte seg like bekvemme med å synliggjøre meninger og behov. Hva lå bak denne usikkerheten?

Da jeg også forsto at teamene samarbeidet lite seg i mellom, gjenkjente jeg mønstre fra min egen tidligere praksis. Mønstrer fremsto gjennom analogier slik Senge (2006) beskriver, når han sier at ledere ofte handler intuitivt og uten betenkning fordi de assosierer den aktuelle situasjon med tilsvarende situasjoner i andre kontekster. I min kontekst oppfattet jeg at de nye lærernes usikkerhet hadde bakgrunn i uklare strukturer og skjulte normer. Min utfordring var å finne en metode som kunne bidra til større åpenhet og forståelse i hele kollegiet og slik unngå balkanisering (Hargreaves 1995). Valget

falt på Tom Andersens (2006) reflekterende team som metode.

En av mine første tolkninger var at når teamene lukket seg om seg selv, førte dette til usikkerhet dem i mellom. Det gav de nyutdannede og ferske lærerne dårligere tilfang på informasjon som kunne hjelpe dem å planlegge egen undervisning og skaffe oversikt over helheten i skolens virksomhet. De nye virket også mer tilbakeholdende og litt forsiktige når hele kollegiet skulle samles og legge fram sine beskrivelser. En av de nyutdannede lærerne sa rett ut at det å måtte si hva hun tenkte, følte som å bli utlevert og satt i en sårbar situasjon. Sårbarheten lærerne avslørte gjorde at jeg valgte kollektiv refleksjon med meg som leder som metode for å kunne hjelpe lærerne til større innsikt og trygghet. Fordi det ligger systemteori i begrunnelsen for metoden, egner den seg for flere sosiale systemer som samhandler tett over tid. Bateson (1989) har vektlagt at hensikten er å få til en forandring som fremkommer ved å identifisere en forskjell. Denne forskjellen leter terapeuten eller veilederen etter når hun eller han stiller sine intervju spørsmål. Hun eller han prøver å finne fram til forskjellene ved å sammenligne situasjoner og utforske relasjoner. Målet er å få fastlåste prosesser i gang igjen.

Ulleberg (2004) har beskrevet hvordan Tom Andersens (2006) metode ”reflekterende team” kan anvendes i flere sammenhenger, også som en veiledningsteknikk. I tillegg har jeg funnet fram til en annen variant av begrepet *reflekterende team*, beskrevet og utprøvd av Tony Ghaye (2006).<sup>13</sup> Felles for begge bruk av begrepet er at de tar utgangspunkt i refleksjon som metode, og har systemendring som mål. Ghayes (ibid.) mål er bedring i personalets situasjon gjennom refleksjon og utvikling av kollektiv ”empowerment”.<sup>14</sup> Gjennom refleksjon skal personalet eller teamet iverksette endringer som også innebærer endringer i rådende maktforhold. Personlig velbefinnende for alle ansatte innebærer at fordeling av omsorg og makt må synliggjøres. Metoden innebærer også utforskning av autoriteter og maktstruktur slik at disse demystifiseres.

Min hensikt er at gjennom å ta opp alle temaer som bidrar til alles innsyn i hva som egentlig foregår, går man bak det intuitive, og slik skal det bli mulig

---

<sup>13</sup> Tony Ghaye (2005) karakteriserer medlemmer i reflekterende team ved at de tenker over måter å konstruktivt motstå, konfrontere eller forandre de mønstrene som tjener til å undertrykke tenkning og handling i en gitt kontekst. Personalets endringsprosesser går gjennom ”empowerment”. Empowerment kan assosieres med ”voice”. Voice kan bli betraktet som en aktiv forbindelse mellom refleksjon og handling.

<sup>14</sup> Jeg har valgt å inkludere skolens ledelse i begrepet ”kollegiet”. I en liten skole, i en liten bygd, er det umulig å bevare anonymiteten i rektorrollen. Jeg har derfor bevisst utelatt å drøfte ledelsens funksjon og rolle i arbeidet med å endre skolekulturen til det bedre.

for alle, også de nyutdannede lærerne, å ha medbestemmelse og kunne påvirke egen trivsel og mestring i yrket. Likevel var jeg spent på utfallet av å bruke en så konfronterende metode som *reflekterende team*. Med min doble identitet som tidligere lærer og forsker er jeg bevisst på de emosjonelle aspektene ved lærernes krevende yrkesrolle. Jeg har kjent deres hverdagsangst på kroppen både som grunnskolelærer og lektor i høyskolen og sett redselen for ikke å strekke til og for å bli kritisert av foreldre, kollegaer og ledelse. Ensomhetsfølelsen, når du går til en time du ikke helt vet hvordan vil forløpe, kjenner jeg. Forståelsen av hvordan deres hverdagsangst virker, må være med både i utformingen av spørsmål og min støttende væremåte som leder av det reflekterende teamet. Ytterligere beskrivelse av metoden brukt i praksis kommer jeg tilbake senere.

### **Viktigheten av å forstå lærernes hverdagsangst**

Lærere jobber under et, til tider, nådeløst press både fra samfunnet, foreldrene og i forhold til egne forventninger og samvittighet. Samfunnet og skolepolitikere er opptatt av å fremme eller kreve engasjement og plikttroskap. Lærere selv snakker om angst, frustrasjon og samvittighetsnag (Hargreaves 1994). Særlig kobles de vonde følelsene opp mot følelsen av å aldri ha tid nok, til alltid å måtte gå på akkord med det de oppfatter som gode og yrkesetisk forsvarlige løsninger.

Læreryrket har mange av scenens trekk ved seg. Man er synlig og eksponert. Klasserommet er hovedscenen, men foreldresamtaler, kollegasamarbeid og møter av forskjellige typer foregår på biscener. Lærere står også på andre scener i sitt private liv, for eksempel som nabo, slektning, ektefelle, ledere i idrettslag, kommunestyrerepresentanter, næringslivsledere osv. I små bygder er rommet for det private livet mindre enn i byer. I tillegg må de takle elever som til tider er utagerende både verbalt og fysisk. ”Mine” lærere opplevde også foreldre som uten avtale eller invitasjon tok seg til rette i skolen.

I min aksjonsforskningssammenheng betrakter jeg de private scenene som ”bakteppe for scenens aktiviteter” (Goffman 1992). Men samtidig som de ulike private rollene er bakteppe for profesjonsutøvelsen, interagerer de også med det private rollesettet. Synligheten og de tette relasjonene til kollegaer, elever og foreldre skaper forventninger som både er positive og truende. Forventningene kommuniseres på ulike måter. For eksempel kan taushet være en forsvarsreaksjon mot frykten for å bli utlevert til fiendtlig innstilte samspillspartnere. Uten at det finnes et trygt og støttende fellesskap å støtte seg til, kan den enkelte lærer føle seg sykeliggjort eller mistenkeliggjort, når angst og usikkerhet

fester grepet.

Begrepet angst har en tradisjonell konnotasjon til sykdom eller svakhet som kan føre til stigmatisering. Paul Moxnes (1989) bruker angstbegrepet som en naturlig reaksjon på forholdet mellom struktur og ustruktur i grupper. Han skriver at der hvor mennesker møtes, skjer det alltid noe på det emosjonelle planet. Han beskriver angst som en naturlig tilstedeværende følelse som oftest ikke har noe med sykdom å gjøre. Han beskriver det ubehagelige ved å være sammen med andre i et rom uten å kjenne til målet, reglene og strukturene for samhandlingen. Han hevder at for mange mennesker er mangel på struktur en truende situasjon. Vi finner trygghet i retningslinjer, faste mål og regler for hva som kan sies og gjøres i gruppen.

I en løst strukturert situasjon hvor det ikke finnes noen klar målsetting, der medlemmene lar situasjonen forbli ustrukturert, er interaksjonen uforutsigbar og angstfremkallende. Ordet angst har et meningsinnhold som ligger svært nær opp til utrygghet. En angstfølelse kan sies å være kjennetegnet ved en følelse av å bli angrepet, av å mangle evnen til å hanskkes med situasjonen, av å være hjelpeløs, verdiløs, eller av redsel for å miste anseelse eller andres kjærighet (Moxnes *ibid.*:33). Disse emosjonene måtte jeg forutse at kunne komme til overflaten som resultat av de kollektive refleksjonene. Ett mål blir følgelig at lærerpersonalet skal finne fram til trygge strukturer ved at vi sammen får en mest mulig felles forståelse av handlinger og hendelser i deres arbeidshverdag. Vi har satt oss som mål at vi gjennom transparensten i organisasjonen skal finne frem til en felles trygghet. Transparensten krever at vi gjennom refleksjon forstår skolens innhold og kultur. Med denne forståelsen som basis kan endring og utvikling planlegges og iverksettes.

### **Den nådeløse refleksjonen**

Jeg var spent, og ikke så lite nervøs, før vi startet opp med det første reflekterende teamet. Jeg hadde tenkt mye i bilen på vei ut til skolen. Tør jeg dette? Hva gjør jeg hvis en eller flere av lærerne reagerer med å bli sinte, nekte å være med, eller begynner å gråte? Tør jeg gå inn i en så konfronterende rolle som å være den som stiller og krever svar på avslørende spørsmål?

*Jeg ankommer 2 timer før den felles refleksjonsøkta skal begynne. Etter å ha hengt av meg klærne, henger jeg sekken på skulderen og går inn på lærerrommet. Ingen stor ståbei når jeg kommer. Jeg er ventet. Praten går videre. Noen spør om kjøreturen gikk bra. Jeg setter meg og faller inn i en samtale om hverdagslige ting. Ikke alle lærerne er til stede. Inspeksjon, sykemeldinger og andre oppgaver i og utenfor skolen er grunnen. To av lærerne jeg betrakter som sårbare, er til stede. En tredje er sykemeldet. Jeg er informert. Personalrommet fremstår*

*ved første blikk som trygt. En halvoffentlig arena hvor lærerne stort sett befinner seg bak scenen selv om folk som ikke tilhører kollegiet kan komme inn.*

*Når elevene har dratt hjem, starter vi med lærerne plassert i besteskomonstret. Etter en kort introduksjon om dagens tema, ber jeg lærerne sette seg i to ringer. Vi går i gang med dagens refleksjonsøkt.*

Den hverdagslige mottakelsen er en viktig del av ritualet for å skape trygghet, før vi går i gang med det som en nyutdannet lærer kalte ”å brette oss ut”. Hun sa rett ut at hun opplevde at det å måtte si hva hun tenkte føltes som å bli utlevert og sårbar i situasjonen.

I refleksjonene diskuteres ikke bare hva som er smarte strategiske handlinger, men hver enkelt lærer kan berette om sine opplevelser, tanker og følelser i tilknytning til valg som er gjort og hendelser de har måttet takle. Det er ganske stor variasjon i hvor virkelighetsnære beretningene er.

Jeg deler personalet i to grupper, en gruppe bestående av de nye og forholdsvis uerfarne og en av de erfarne lærerne. Som intervjuer stiller jeg et spørsmål til lærerne etter at de har gruppert seg i to ringer, en indre og en ytre. Temaet velges sammen med styringsgruppa ut fra hendelser i den senere tid som anses som viktige.

Temaene i refleksjonene så lenge aksjonsforskningsprosjektet har pågått har vært av tre typer. En har vært tilbakeskuende og har reflektert over tidligere hendelser, en annen har tatt for seg tiltak som er iverksatt, og den siste typen har pekt frem mot en ønsket fremtidsvisjon. Alle tre refleksjonstypene har blitt berørt i løpet av en økt. Verdier som lojalitet kontra individuell frihet, lærerstyring kontra elevstyring, hvordan foreldre skal behandles og samarbeidet skal foregå, er viktige temaer i refleksjonene. Noen kommer med mer eller mindre ubegrunnede meninger, men i stor grad belyser hver lærer saken fra flere vinkler. Det henvises til hva andre har sagt, men det er ikke noe poeng å bringe til torgs hvem man er enig og uenig med. Alle vet hvor konfliktlinjene går, men de blir aldri eksplisitt formulert. Det er tankene rundt saker og løsninger som står på dagsorden. Hver enkelt lærer forteller om sine tanker etter tur. De velger selv innfallsvinkel i forhold til temaet som jeg har angitt. Monologene spinner rundt det vi gjør og hvilke konsekvenser våre handlinger får. Ingen får komme med kommentarer til hverandres innlegg. Først når alle har uttalt seg én gang, blir det gitt mulighet til å uttale seg på nytt, og i samme rekkefølge som første gang.

Som et eksempel arbeidet vi en periode med regler. Det første som ble problematisert var at de skrevne reglene var satt ut av spill. Det kunne



umiddelbart tolkes som et utslag av illojalitet. Men ettersom hver lærer drøftet seg fram til hvorfor reglene på de ulike klassetrinnene ble håndhevet slik de gjorde ut fra hver lærers eller hvert klassetrinnsteams normsett og konsekvensanalyser, fremsto en logikk som alle kunne følge, uavhengig av om de var enige eller uenige med den som hadde ordet. Samtidig er det prosjektets hensikt å gi lærerne ny selvtillit og kraft til endring ved at de blir seg bevisste at mange situasjoner er taklet intuitivt ubevisst. Ved å reflektere over disse situasjonene, vil de bli tilgjengelige for bevisst analyse og refleksjon, som gir styrke til nye handlingsvalg.

Målet, som kan være smertefullt nok, er en skole hvor alle aktørene har innsikt i og forståelse for det som skjer, også på det menneskelige og relasjonelle plan. Den nye innsikten er ment å medføre fornying av skolens pedagogiske plattform. Skolens skriftlige planer er ment å være en rettesnor for arbeidet og en presentasjon utad. Utfordringen ligger i å ha planer som stemmer overens med praksis og praksis som nedfelles i revitaliserte planer.

Skolens virksomhet inneholder både det planlagte og det ikke-planlagte, det forutsette og det ikke-forutsette. I tillegg skapes skolens kultur og den enkelte lærers trivsel og arbeidsglede av de ulike holdninger og ideologier som hver enkelt lærer legger til grunn for sine handlinger. Det siste kan være et sårt punkt, vanskelig å akseptere og ikke minst å respektere. Men aller vanskeligst er det å sammenføre de ulike synspunktene og holdningene slik at skolen fremstår som en kongruent og helhetlig organisasjon.

Kravet til transparens kan oppleves både unødvendig, truende og vanskelig for de det gjelder. Det er i første rekke jeg som forsker som har argumentert for at dette bør stå på dagsorden. Jeg må også intervju og lede refleksjonene slik at alle lærerne får mulighet til å forstå de understrømmene som skaper enten motstand eller arbeidslyst. Jeg har pålagt meg selv dette, men pålegget er krevende fordi det etiske ansvaret for ikke å iverksette prosesser som gjør situasjonen verre for lærerne er mitt. Metoden *reflekterende team* er konfronterende, men i understrømmene som kommer opp til overflaten, ligger også et potensiale til positiv endring. Målet er positiv endring gjennom bevisstgjøring, men noen lærere kan oppleve det som ubehagelig. Endringer innebærer også at skolen struktur og kultur blir tydeligere utad. Tydelighet skaper forutsigbarhet og tillit.

Hvis tilliten i relasjonene mangler, kan ulike grupper og individer lukke seg inne i sine egne forsvarsstrategier (Argyris 1990). Relasjonene vil forvitte og egenskapsforklaringer ved ulike enkeltaktører trå i forgrunnen. Dette er en nådeløs mekanisme. Etter at mer enn to år er gått av aksjonsforsknings-

prosjektets treårige løp, oppfatter jeg at skolen har gjennomgått en kritisk fase. Etter en periode med aktivt utviklingsarbeid, har aktiviteten minket for en periode. Antall sykemeldinger har i en periode heller økt enn minket. Før sommerferien var jeg usikker på om vi kunne lykkes med å nå de målene vi hadde satt oss.

Jeg oppfattet at kontrasterende kulturmønstre balanserte i kollegiet. Slik bindes mye energi. Jeg oppfattet at det kritiske punktet var å søke å finne fram til en kollektiv forståelse av de sentrale trekkene i skolens kultur, for så å ville endring basert på en felles forståelse. En slik forståelse ville virke som en kollektiv kraft, basert på åpenhet, transparens og felleskap. Jeg formidlet hvordan jeg oppfattet situasjonen til kollegiet og ba dem velge om de ville fortsette til høsten.

Senere har jeg fått vite at flere lærere har uttrykt at de kjente seg klempt og at det var tungt å bli overlatt til seg selv etter møtet. Men ingen var negative til møtets form, og noen erklærte at dette var et godt møte og at det var godt at jeg var så tydelig på hva jeg så. De mente det var min oppgave å være direkte og konfronterende, og at dette gav lærerne en trygghet til å til å reflektere i dybden som følte godt. I en samtale jeg hadde med rektor etter møtet formidlet han at lærerne hadde gitt grønt lys for å fortsette til høsten. De ønsket endringer i skolekulturen. Arbeidet med å lage planer var godt i gang og skulle videreføres. Men også dybderefleksjoner over de makt- og relasjonsendringer som måtte skje for å skape trygghet og tillit for alle, ble positivt imøtesett.

I løpet av sommeren reflekterte jeg over spørsmålene jeg hadde stilt meg innledningsvis i prosjektet:

*Hvordan vil de erfarne lærerne forholde seg i forhold til de nye? Hvem vil vise tillit og hvem vil uttrykke skepsis? Hvem vil vise seg som drivere i prosjektet og hvem vil trekke seg tilbake? Vil det oppstå konflikter? Vil sårbare lærere kunne bli enda mer sårbare eller vil de vokse og finne trygghet?*

Etter at jeg fikk vite at lærerne gjerne ville fortsette, har vi hatt et refleksjonsmøte ved oppstarten av semesteret. Stemningen var lysere og mer humoristisk enn tidligere. Det var optimisme og positive forventninger til skoleåret.

Jeg oppfatter at jeg har jeg kommet fram til en definisjon av en aksjonsforskerrolle som jeg mener støtter opp under både emosjonell og profesjonell utvikling hos lærerne slik at de kan finne trygghet til å planlegge og gjennomføre endringer. Denne rollen inneholder kompromissløs tilstedeværelse av en pådriver, venn og fagfelle for en periode.

Aksjonsforskningsprosjektet er godt inne i sitt siste år. Det spennende er om lærerne, med litt hjelp fra meg, klarer eller tør å fullende prosessen med å bygge skolens balkaniserte kultur om til en kollektiv fellesskapskultur, som på en god måte kan inkludere både nyutdannede og mer erfarne lærere.

## Referanser

- Akre, V. og Ludvigsen, S. R. (2004). Hvordan læres medisinsk praksis? I Nielsen, K. og Kvale, S. (2004): *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersen, T. (2006). *Reflekterende prosesser – samtaler og samtaler om samtalerne*. 3.opplag 2.utgave. Dansk psykologisk forlag.
- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring?* Oslo: Universitetsforlaget. Prentice Hall International.
- Askheim, O. P. og Starrin, B. (red.)(2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1991). *Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine, the power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The free press, A division of Macmillan, Inc.
- Ghaye, T. (2005). *Developing the Reflective Healthcare Team*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Giddens, A. (1991). *The constitution of society*, Oxford, Cambridge: Polity press,
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig; en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Henden, G. (2004). *Intuition and its Role in Strategic Thinking*. Series of Dissertations 4/2004. BI Norwegian School of Management.
- Kvale, S. (2004). Forskere i lære. I Nielsen og Kvale (2004): *Det kvalitative forskningsinterju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger E. (2004). *Situert læring og andre tekster*, København: Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.)(1999): *Mesterlære, Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam forlag.

- Marshall, J. (2001). Self-reflective Inquiry Practices. I Reason, P., Bradbury, H: *Handbook of Action Research, Participative Inquiry & practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Moxnes, P. (1999). *Hverdagens angst i individ, gruppe og organisasjon*. Forlaget Paul Moxnes, postboks 9, Blindern, 0313 Oslo 3.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline – The art & practice of the Learning Organization*, New York, London, Sydney, Auckland: Doubleday/Currency.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1988): *Thought and language*. Cambridge, London: MIT Press.
- Watzlawick, P., Bavelas J. B. og Jackson, D. D. (1967): *Pragmatics of Human Communication – a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York, London: W.W. Norton & Company.

# Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart

Rachel Jakhelln

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

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

Jeg fulgte fire lærere ved Tinden videregående skole<sup>15</sup>, tre nyutdannede lærere og deres veileder<sup>16</sup>, som møttes jevnlig for refleksjon<sup>17</sup> gjennom et år. I

---

<sup>15</sup> Fiktivt navn. Også lærernes navn er fiktive.

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

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

det avskjermede rommet i refleksjonsgruppa fikk lærerne satt ord på hverdags-erfaringene. Sammen ble vi oppmerksom på utfordringene i læreres yrkesstart og opptatt av at disse måtte synliggjøres. Dette bidro til at det som opprinnelig var et utviklingsarbeid, ble spiren til et forskningsprosjekt<sup>18</sup>. I arbeidet med denne boka fikk jeg blick for de mange og til dels motstridende emosjonene som preger yrkesstarten, og hvordan disse framkom som utfordringer i mitt datamateriale.

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

### **Tre ulike møter med yrkesstarten**

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

---

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

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

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

I VNL-programmet ble lærerne oppfordret til å skrive. Lærerne skrev fem tekster, T 1- 5<sup>19</sup>, som synliggjorde utvikling og læring gjennom året og fungerte som eksamenstekster i et 10-poengsemne i *Veiledning og flerkulturell forståelse*. Gruppa tillot meg å bruke tekstene i min forskning. Min empiri består i tillegg av tre elementer: a) to egne logger fra samtaler med ledelsen og fire fra møter i gruppa, påbegynt under møtene og fullført umiddelbart etterpå, b) to observasjonslogger av Anna og Hanna i ulike arbeidssammenhenger gjennom en arbeidsdag, ført umiddelbart etter hendelsene, og c) semistrukturerte intervjuer om lærernes arbeid og erfaringene med refleksjonsgruppa, gjort om våren (alle) og påfølgende høst (alle unntatt Hans) og skrevet ut ordrett. Jeg vil først presentere de tre nye lærerne og komme tilbake til Mari mot slutten av artikkelen.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Emosjoner i nye læreres praksis**

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

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

## **Å ikke prestere godt nok**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

### **Frykten for ensomhet**

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

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

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

ikke blir inkludert i kulturen på arbeidsplassen.

### **Yrkessosialisering, emosjoner og arbeidsplasskulturen**

I nordisk forskningslitteratur<sup>21</sup> finner jeg lite spesifikt om nyutdannede læreres læring av yrket, mens en del andre land som enkelte stater i USA, Japan, England og Skottland (Dahl et al. 2006) har vært mer opptatt av dette feltet. De kognitive sidene av læringsprosesser har tradisjonelt stått i fokus for læringsforskning, og læring har blitt sett som et psykologisk anliggende. Illeris (2006) har satt læring i en langt videre forståelsesramme. I følge Illeris har læring en innholds-/kognitiv dimensjon, en drivkrafts- og en samspillsdimensjon. Vi må kunne si at emosjoner har sammenheng med både drivkraften for å lære, det vil si mobiliseringen av den mentale energien som læringen krever, og samspillet med andre i læringsprosesser. Illeris sin grunnleggende antagelse er at "læring finner sted imellem nye impulser og allerede etablerede psykiske strukturer, der pincipielt er individuelle og forskjellige, hvorfor læringsresultaterne også bliver individuelle og forskjellige" (Illeris 2006:132). Lærernes individuelle yrkestilleggelse vil slik sett måtte bli forskjellig.

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

---

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



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

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

### **Å oppleve skyld/skam eller glød/stolthet**

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### **Emosjonelle bånd og emosjonell energi**

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

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

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

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

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

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

### **Emosjoner og utvikling av egen profesjonalitet**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referanser

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

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



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



# Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy

Yngve Antonsen

## Bakgrunn og problemstilling

Å tankemessig fokusere på suksess og hva en er god på, er basert på et idegrunnlag om at hverdagshandlinger blir bedre ved at en lærer av egen suksess og fremmer de positive tankene (Ghaye 2008). Dette samsvar også med psykologisk teori, hvor positive tanker gjør en bedre i stand til å handtere dagliglivet og motvirke depresjoner (Lovallo 2005). Organisasjonsutvikling innebærer blant annet å fremme aktøridentitet i stedet for offeridentitet hos ansatte (Hermansen 2001b). Kan så aktørhistorier være en tilnærming til å tenke og handle positivt i organisasjonsutvikling? Aktørhistorier forteller hvordan en person eller flere er konstruktør, ansvarlig og bestemmer egne handlinger. Hensikten med aktørhistorier handler om å bevisstgjøre og få frem de positive handlingene til deltakerne, lære av disse handlingene, spre dem til kolleger og utvikle det positive i dem videre i organisasjonen. Aktørhistoriene kan på den basis bli et bidrag til utvikling av et positivt arbeidsmiljø hvor en er god til å verdsette både egen og hverandres suksess.

Aktørhistoriens motsats – offerhistorien – illustrerer situasjoner hvor individet blir et offer basert på ytre ukontrollerbare strukturer eller faktorer, som for eksempel andre medansatte, organisering, arbeidsoppgaver eller kunder. Slike ytre strukturer og faktorer kan bidra til stress, mens opplevd kontroll over egen arbeidsdag motvirker negative stresspåvirkninger (Doctare 2004; Lovallo 2005). Organisasjonens ytre rammer og strukturers påvirkning, for individets muligheter til å være aktør, og lære av suksessrik praksis, vil også bli tydelig. Metodisk lærer vi mye om arbeidets mening og helse basert på hvordan individer, gjennom offerhistorier, uttrykker seg om sine arbeidsoppgaver (Podolny, Khurana og Lill-Popper 2005). I forhold til denne bokens hovedtema, om emosjonenes betydning i forskning og læring, vil derfor opplevelsen av å være aktør eller offer gi betydelige emosjonelle dreininger/-konsekvenser for individet. Både personlig, for arbeidet og for mulighetene til å lære.

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er basert på bruk av aktør- og offerhistorier i case: Banken, som første del i aksjonsforskningsprosjektet

”Læringsdrevne arbeidsplasser”. Prosjektet har tilknyttet en forskningsleder og to stipendiater som sammen med de ansatte har satt økt fokus på læring og refleksjon med mål om å øke konkurransefortrinn, utnytte kompetanse og få ned sykefravær og utbrenthet i Banken. Med utgangspunkt i en klargjøring av begrepene på samlinger og møter, har banksjefer og ansatte i lokale bankavdelinger fortalt egne aktør- og offerhistorier fra sin arbeidshverdag. Ansattes refleksjon om eget arbeid er essensielt for å utvikle personlig engasjement, mening, læring, endringsarbeid, økt trivsel og produktivitet i arbeidet (Boud, Cressey, & Docherty 2006; Ellström 1996; Ghaye 2008; Wahlgren 2002). Mer refleksjon er et grep for å utnytte kompetanse på arbeidsplassen, hvor ny kunnskap ofte ikke bidrar til ny handling (Lai, Juel, Amdam, & Martinsen 1997; Nordhaug 1998; Wahlgren 2002).

Følgende forskningsspørsmål er omdreiningspunkt for artikkelen:

- Hvilke offer- og aktørhistorier fortelles i banken?
- Hvordan fungerer aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt?

### **Aktør og offer – begrepsmessige betraktninger**

Bruner (1990) fremhever sammenhengen mellom individets handlinger og historier som en alltid tolkende prosess. Narrativer er historier (Bruner 1990; Hermansen 2001a) hvor vi setter ord på vår oppfattelse av oss selv, av andre og de handlinger vi gjør. Gjennom historier bekrefter vi og utvikler personlighetstrekk, identitet, mening, opplevelser og kommunikasjon som igjen danner rammer for sosial atferd, handlinger og tradisjoner (Hermansen 2001a). En bevisstgjøring omkring hvilke aktør- eller offerhistorier som fortelles, kan derfor få betydning for individets oppfatning av egen motivasjon, vurdering og mening knyttet til nye og gamle handlinger (Bruner 1990). I arbeidslivet har deltakelse i utforming og kontroll av eget arbeid en sentral funksjon for økt mestrings- og motivasjonsopplevelsen hos ansatte, mens opplevde offersituasjoner henspeler på en organisasjonskultur som vil påvirke ansattes arbeid og resultater negativt (O’Reilly og Chatman 1996). En positiv og deltakende sterk kultur vil sannsynligvis også gi mer fornøyde kunder i kunderelatert arbeid (Schneider, Salvaggio og Subirates 2002).

En aktør forstås her som en som handler (Hermansen 2001a). En aktørhistorie er en konstruktørfortelling hvor individet ansvarliggjør seg selv og viser at en selv bestemmer over eget liv og egne handlinger, altså en fortelling hvor vi selv har kunnskap om opprinnelsen til det som skjer med oss

(DeCharms 1968). Aktørhistorien er først og fremst personlig, men kan også være felles, hvis det gjelder flere. I hvilken grad en forteller aktørhistorier om å lykkes eller mislykkes på arbeidsplassen avhenger også av organisasjonskulturen. Det kreves en sterk kultur preget av verdsetting og verdier som godtar at man forteller positive historier og sprer positive emosjoner, uten at de mottas med misunnelse, negative emosjoner og mothistorier (O'Reilly og Chatman 1996). Anerkjennelsen av de gode historier gis nemlig gjennom andre (Ghaye, 2008). Hvis en vil handle eller tenke nytt om etablerte handlingsformer, må en ha rom som krever tillit og trygghet i fra omgivelsene (Giddens 1996:55; Edmonston 1999).

Motivasjonsteoretikeren DeCharms (1968) bruker begrepet *brikke* for å forstå hva et offer er. Begrepet illustrerer hvordan en blir et offer ved at andre mennesker eller ytre forhold flytter oss rundt som brikker på et sjakkbrett. En offerhistorie forstås her som en historie hvor individet bekrefter sin negative identitet gjennom å fremstille seg som et offer for andre eller for ytre omstendigheter. Årsakene kan forklares ved omstillingsprosesser, tap av kontroll på jobb eller fragmentarisme, hvor ansvaret blir fordelt på flere i beslutningsprosessene. Også partikularisme, der handlinger blir bestemt ut fra situasjonen, eller særinteresser blir tilgodesett et mindretall på bekostning av ei større gruppe, bidrar til offerhistorier. Offerhistoriene kan også forklares ved at moderne organisasjoner preges av ledelse og organisasjonsideer som setter et stort fokus på produktivitet, raske handlinger og aktiviteter (Røvik 2007). Slike negative historier om vår jobb kan ha funksjon som sosialt lim og overlevelsesstrategi i organisasjonen. En offerrolle kan derfor være en riktig oppfattelse av situasjonen; at individet er et offer uten store valgmuligheter. Men individet kan også føle seg som et offer, uten å se mulighetene for å være aktør. Offerrollen er vanskelig å takle både for offeret, kollegaene og lederen, siden den fokuserer på og bringer med seg negativ energi og emosjoner.

Dette henger sammen med individets motivasjon, hvor en aktør som handler på eget initiativ er indre motivert, og omvendt hvis en opplever å være en brikke, hvor andre styrer ens handlinger, da er aktiviteten basert på ytre motivasjon. DeCharms (1968) sin teori om personlig ansvarlighet viser også at ønsker om suksess og positive historier er indre motivert, mens prestisje er ytre motiverte handlinger. Psykologiske teorier om indre og ytre motivasjon viser at den indre motivasjonen er best for å utvikle en sterk prestasjonskultur (Beswick 2007; Dahl 1992; O'Reilly og Chatman 1996). Aktørene har positive emosjoner og er de mest motiverte (Nygård 2007). Dette samsvarer med aksjonsforskningens idegrunnlag hvor forskning sammen med deltakerne

fremheves for å få til utvikling (Freire 1999; Reason & Bradbury 2001; Tiller 2006). DeCharms (1968) sitt utgangspunkt er derfor at mennesker har behov for å være aktive og selv kunne forklare sin egen motivasjon og atferd for å få positive emosjoner. I sin teoretiske fremstilling sier han at det er samsvar mellom tanker og handling.

...personal causation is the initiation by an individual of behaviour intended to produce a change in his environment (De Charms 1968:6).

I forsøk hvor deltakerne skriver historier, viser det seg at jo oftere en prestasjonstanke er nedskrevet i historien, jo mer sannsynlig vil den inntreffe i individets atferd. DeCharms (ibid.) mener det er en overforenkling å tro at en kan lære mennesker å tenke annerledes, men tanker og begreper kan forme den retningen en handler innenfor.

Beck (1997) hevder i sin analyse av moderniteten at selv om verden stadig løser problemer, så skaper løsningene nye risikoer eller problemer som må løses. Opplevde problem eller risikoer som ikke kan påvirkes eller endres, vil igjen kunne bli fortalt som offerhistorier. I den store sammenheng er vi offer for en tid med mange valg. I det moderne samfunnet gis vi selv ansvar for å skape egen suksess gjennom alle mulighetene som tilbys. Den aktivt handlende, selvbevisste aktøren blir den som mestrer sitt liv (Beck 1997). Evnen til refleksiv tenkning blir derfor sentral når en skal velge sitt liv. I dagens senmoderne samfunn dannes vårt selv gjennom refleksive prosesser over våre valgmuligheter. Ny vitenskap om samfunnet gjør oss ikke lenger i stand til å ta sikre avgjørelser, men gir oss en klarere forståelse og et bedre grunnlag for å takle teknologi og systemer. Verden er i stadig forandring, og kunnskap om den bidrar både til å gjøre den mer ustabil og gi oss flere endringsmuligheter (Giddens 1996, 1997).

På det grunnlag er det viktig å klargjøre at aktør- og offerbegrepene er dikotomier som best forstås ved at de sees i sammenheng. I praksis er deltakere både litt aktør og litt offer i handlinger. Dette er også kritikken mot begrepene som vitenskapelige dikotomier. Alle i en handling blir aktører i ulik grad, også offeret. Fredsforskeren Galtung bruker derfor dikotomien offer og gjerningsmann (Galtung 1996).

Men hvordan fremme læring basert på aktørhistorier? Hermansen (2001b) legger vekt på at positive historier bidrar til å skape mening, mens de negative bidrar til å bearbeide og perspektivere erfaringene og slik danne grunnlag for flere positive historier. Ved å reflektere, tolker og utvikler en sin bevissthet om sine egne beskrivelser (Hermansen 2001a:227). Hermansens (2001a; 2001b)

tilnærming til aksjonsforskning er at konsulenten (forskeren) vil stimulere deltakerne til refleksjonen og få bearbeidet deltakernes mest vanlige offerhistorier. På den basis kan det så skje læring som bidrar til å se muligheter for ny handling som igjen kan bidra til å etablere aktøridentitet. Svakheten med Hermansens (2001b) teser er han kobler gode og dårlige historier opp mot et individs offer- og aktøridentitet uten en grundig diskusjon om begrepenes funksjon i teori og praksis.

Ghaye (2005, 2008) har en annen innfallsvinkel til hvordan refleksjon kan fremme aktøridentitet. Ghaye mener at ansatte og organisasjoner har en for stor tendens til å problematisere og løse sine utfordringer og feil. Samtale om feil kan løse opp en situasjon, og gir muligheter for nye løsninger og læring. Ghaye (2008:110–111) viser gjennom eksempler hvordan vi som mennesker ofte blir gående og snakke om de samme problem uten å gjøre noe med disse. Vi problematiserer de samme sakene uten å løse dem eller finne årsakene. Konklusjonen er at vi har mange ord og tenkesett omkring feil og er flinke til å fokusere på hva som går galt. Vi er mindre flinke til å fokusere på de gode historiene og lære av det vi lykkes best med.

I følge Ghaye (2005; 2008) må våre suksesshistorier undersøkes og utfordres for å vedvare. Hvis vi rutinerer handlingene, inngår status quo og unngår risiko, risikerer vi å bli blinde for videre utvikling. Gode positive spørsmål handler om hva som konstituerer suksess (ibid.). Hvordan ser suksess ut? Å lete etter disse faktorene er mye mer positivt og motiverende enn å fokusere på feil. De små suksessfulle aspekter er vitale, men lett å glemme i hverdagens jag. Dette innebærer å lete etter bedre systemer som bidrar til at vi lykkes mer (ibid.). Samtidig må en ikke neglisjere systemfeil og strukturer som er årsaken til småproblemer. En må i enda mindre grad fokusere på å løse små feil som egentlig skyldes systemfeil. Et slikt skifte i tenkesett krever at vi bruker et nytt språk hvor vi fokuserer på og stiller spørsmål om hva vi ønsker mer av. For å få dette til i full skala, trenger vi et nytt tenkesett hvor verdsetting og støttende atferd blir sentralt for å lykkes på arbeidsplassen. Dette samsvarer også med Illeris' (2002:27) læringssyn som poengterer at læring, i sin natur, er en lystbetont og positiv aktivitet.

Teori om positiv tenkning fremhever også fokuset på det positive som grunnlag for refleksjon og handling (Lovallo 2005; Nygård 2007). Men det betyr ikke at en bare skal fokusere på de positive historiene der det er virkelige konkrete utfordringer å ta tak i (Ghaye 2005, 2008). Hvis fokuset på å fortelle aktørhistorier blir for stort i en organisasjon, kan man bli et offer ved at man bare tillates å fortelle om det positive. Det er ikke uproblematisk å introdusere

begreper som kan tilsvare et snill pike/gutt og et fy-begrep. Begrepene kan bidra til å stigmatisere de som er reelle offer, som person kan en bli syk hvis en ikke får fortalt om sine problemer (Amble 2003; Hochschild 2003).

Ut fra disse resonnementene forstås læring her både som en kognitiv, psykodynamisk og sosial prosess (Illeris 2002). Som redskap for å forstå hvilke offer- og aktørhistorier som fortelles betraktes læring på arbeidsplassen som en relasjon mellom medarbeidernes læringsforløp, det sosiale læringsmiljøet og det teknisk organisatoriske læringsmiljøet (Jørgensen og Warring 2002). Medarbeiderens læringsforløp innebærer at enkeltindividet lærer med utgangspunkt i egen erfaring, bakgrunn og utdanning. Det sosiale læringsmiljø vektlegger de sosiale og kulturelle forholdenes betydning for læring, mens det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet tar opp systemene og de markedsøkonomiske faktorenes påvirkning for medarbeidernes læring. Teknisk-organisatoriske faktorer handler om makt, arbeidsdeling, arbeidsinnhold, rutiner, styringssystemer, muligheter for å bruke kompetanse i arbeidet, muligheter for sosial interaksjon og belastninger på arbeidsplassen (ibid.). Det er i interaksjon mellom enkeltindividet og læringsmiljøene at læring finner sted som en dynamisk prosess og skaper aktør- og offerhistorier. I presentasjon av empirien brukes disse begrepene for å forstå historiene.

### **Case: Banken**

Case: Banken er en finansinstitusjon med 800 ansatte spredt over 81 avdelinger av ulik størrelse, som opererer i person- og bedriftsmarkedet. Som andre finansinstitusjoner i samfunnet er banken preget av økende konkurranse, omstilling og effektivisering. Tradisjonelle banktjenester har blitt automatisert ved hjelp av teknologi, samtidig som globaliseringen og informasjonssamfunnet bidrar til større konkurranse om de mer krevende kundene. Den tidligere hovedinntekten, utlån av penger, har blitt mindre, og konsekvensen er at bankene må selge flere produkter til kundene for å bevare inntjeningen. De ansattes oppgave som ”selgere” har blitt viktigere.

Banken innførte i 2002–03 organisasjonsideen ”Balansert målstyring” som styringskonsept for hele banken (Nilsen 2007). Balansert målstyring består av fire perspektiver: Det finansielle perspektivet, kundeperspektivet, innovasjons- og læringsperspektivet og perspektiv for interne forretningsprosesser. Styrings- og ledelsestenkningen er forankret i et hierarkisk og byråkratisk perspektiv på ledelse, hvor mellomlederne og funksjonærene motiveres og styres ved hjelp av krav og bonus for å nå de konkrete målene (Nilsen 2007). Balansert målstyring som teknologisk system gir ledelsen mulighet for å detaljkontrollere hver enkelt



ansatt ut fra de ansattes salg og initiativ til salg (Nielsen & Andersen 2004). I Banken får så de beste avdelingene bonus hvis de leverer i henhold til et bredt spekter av de oppsatte målene. Avdelingsresultatene i det balanserte målekortet er videre tilgjengelig for alle ansatte i organisasjonen til informasjon og sammenligning. Det betyr at toppledelsen blir mer sentralisert og at informasjonen kan brukes til kontroll og styring. Ulempen med slike konsept er de kan hindre medarbeidernes muligheter for forståelse av arbeidsprosessene, gi dem mindre innflytelse over arbeidsoppgavene og potensielt hindre læring på egen arbeidsplass (Nielsen & Andersen 2004).

Røvik (1998, 2007) bekrefter at balansert målstyring vil prege strukturer, aktører og aktiviteter, både innenfor den formelle og den uformelle delen av organisasjoner. Moderne organisasjonsideer får stor påvirkningskraft i virksomheter, fordi de ikke bare skal gi nye løsninger til virksomheten, men også bidra til å løse ferdig definerte problemer. Nilsen (2007) hevder i sin forskning på Banken at balansert målstyring gir stramme strukturelle rammer for hvordan arbeidsoppgavene løses av de ansatte og for læring og refleksjon i Banken generelt. En naturlig forventning er at ansattes aktør- og offerhistorier vil kunne knyttes til dette styringskonseptet.

## **Metode og analyse**

Aksjonsforskning er valgt som forskningstilnærming fordi det gir et grunnlag for å få til samskapte prosesser hvor både forskere, ansatte og ledere i organisasjonen bidrar til læring, utvikling og forbedring i Banken. Aksjonsforskning har som mål å skape og få til bedre løsninger gjennom involvering, ved å tilby deltakerne metoder for å øke dialog og forpliktelser tilknyttet egne utfordringer (Pålshaugen 2002; Reason & Bradbury 2001).

One of the core roles of the engaged researcher is to inspire practitioners to change through offering them a new language that makes them capable of seeing themselves as creators and change agents concerning their own conventions and practices (Moldenæs & Foss 2007).

I prosjektet har innføringen av aktør- og offerbegrepene hatt som forutsetning å øke forståelse og bevissthet om et fenomen. Begreper er linser for å se, organisere, systematisere, spørre og svare på spørsmål om fenomener. Aksjonsforskerens rolle i prosjektet har vært å lede samlinger, seminarer og teammøter hvor vi har innført nye begreper og teori for å forstå og utvikle praksis sammen med deltakere fra Banken (Carr & Kemmis 1986; Greenwood 1998). Begreper og prosesser har hatt som mål å fremme refleksjon og læring gjennom å stille positive (aktørhistorier) og kritiske spørsmål (offerhistorier)

rundt mål og handling i Banken (Pålshaugen 2002). I gruppedialog med deltakerne har forskerne og deltakerne diskutert offer- og aktørhistorier for å få ny kunnskap ut fra en åpen forskningstilnærming. Målet har vært at forskernes begreper, ekspert- og vitenskapsforklaringer på ulike vis, tilbakeføres til det forskende sosiale feltet og slik endrer feltet som en normativ dimensjon Giddens (1997). Forskerne har i etterkant skrevet ned, kategorisert deltakernes offer- og aktørhistorier og analysert disse ut fra tema, innhold og mengde. Alle samlinger, seminarer, teammøter og intervjuer er gjennomført over en periode fra mai 07 til mai 08. Datamaterialet består av oppsummeringer, notater, lydfiler og transkriberte intervju med to ulike grupper i Banken. Datamaterialet presenteres som to ulike studier: Mellomlederne og ansatte.

### **Mellomledernes aktør- og offerhistorier**

Datamaterialet er basert på seks to-dagers samlinger med i gjennomsnitt ca. 15 avdelingsledere/banksjefer med resultat- og personalansvar. Banksjefenes primære arbeidsoppgave innebærer å ta beslutninger på saker fra bredderådgiverne og spesialistene inntil et visst økonomisk nivå. Dette skjer kontinuerlig i løpet av hele arbeidsdagen. Banksjefene har få å dele ansvaret med og kan være under press fra fagsjefer over dem i forhold til å levere gode resultater. Med andre ord er de utsatt for et krysspress.

På samling kjente banksjefene raskt igjen begrepene fra observert atferd i avdelingene. Deres erfaringer var at de ansatte lett identifiserte seg som offer i arbeidshverdagen. Offerhistoriene var ofte hørt, noe som igjen var en stor ledelsesutfordring. Lederne ønsket imidlertid å skape proaktive team med aktører som tar initiativ og lærer av suksess, i tråd med mål om å selge flere produkter.

På andre banksjefsamling understreket et flertall av banksjefene at de hadde tenkt på begrepene siden sist, fordi de var relevante for deres lederrolle. Men bare to av deltakere på samlingen hadde skrevet ned aktør- og offerhistorier. Et helhetsinntrykk er at begrepene ga avdelingssjefene økt forståelse og bevisstgjøring om historiers betydning som verktøy til å snu fokus fra offer til det en kan gjøre noe med selv som vist i følgende sitat:

Aktør og offer er svært sentralt og absolutt relevant. Det er viktig å ha fokus på hva vi kan gjøre noe med selv, det er så lett å finne noe ytre å skylde på i en sann her organisasjon. Vi må ha fokus på aktørene og neglisjere offerhistoriene (banksjef A i avdeling).

Deres fokus handler da om å se og fremme aktørhistoriene hos sine ansatte for å skape et positivt arbeidsmiljø og verdsette deres gode handlinger. Enkelte nevnte og muligheten for å lete etter nye aktører i ansettelsesprosesser. For banksjefene selv er det de teknisk organisatoriske forholdene som bidrar til egne offerhistorier. Stor arbeidsmengde på bakgrunn av krav, direktiver og oppfølging fra fagavdelinger bidrar til mange arbeidsoppgaver som må løses utenom arbeidstiden. Teknologiske nyvinninger og redskap som e-post blir i stedet for et hjelpemiddel til et redskap som krever mer tid og energi i hverdagen. Enkeltheten i bruk av teknologien gjør at den lett kan misbrukes (Eriksen 2001). Sitatet nedenfor understreker resonnetet:

Jeg får alt for mye e-post i løpet av dagen, 40 til 50 stykker hver dag. Alt dette kan ikke følges opp og det blir mange krav fra fagavdelingene som jeg ikke kan følge opp på grunn av tidsmangel (banksjef B på banksjefseminar).

Alle disse kravene kan gi en offerrolle med følelsen av å ikke strekke til og derav økt stress. Banksjefene fortalte generelt om en hektisk arbeidsdag som ikke ga tid og rom til å tenke på refleksjon og utvikling i hverdagen:

Det er en øvelse i seg selv å ta seg tid til refleksjon. Man har ikke tid i hverdagen til å tenke på de grunnleggende ting. Regne opp og ned med tall det kan æ, menneskelige relasjoner og læring er mest utfordrende i hverdagen (banksjef A på banksjefseminar).

Sitatet tyder på at dette er utfordrende både på det personlige plan og i forhold til å lede andre mennesker i organisasjonen. Banksjefenes egne refleksjoner om aktørbegrepet på banksjefsamlingene handler om hvordan en selv kan handtere tiden som rammefaktor. Banksjefene blir bevisst at de må skjerme seg selv for å få gjort driftsoppgaver. De må selv bli aktører. Samlingene og begrepene styrker derfor banksjefenes forståelse av seg selv som ledere. Gjennom felles erfaringsdeling og refleksjon lærer de av hverandre. Ved at flere banksjefer samles utenfor sin opprinnelige arbeidsplass, styrkes både den kritiske og konstruktive kunnskapen om banksjefjobben. De oppfordres også gjennom offer- og aktørhistoriene til selv å ta ansvar mot systemet og se etter egne suksesser. I forhold til banksjefenes refleksjoner om ledelsesrollen blir en oppsummering at de må stole på seg selv for å fremme læring og utvikling: ”Galtung oppfordrer oss jo til å bli litt rebell!” (Banksjef C på samling).

Å bli rebell henger også sammen med toppledelsens konkrete krav om inn-tjening og aktivitet både til ansatte og ledelse. Banksjefene er bekymret over at måltallene i Balansert målstyring kan bidra til en kortsiktig planlegging og

sekundering av aktivitet både hos banksjefene og rådgivere/dagligbank. Kortsiktig planlegging kan så bidra til å øke stresset. Et av Nilsens (2007) poeng i sin doktoravhandling er at Banken manglet pedagogisk kompetanse når en implementerte Balansert målstyring som styringskonsept. Inspirert av Ghayes (2005, 2008) teorier om å fremme de positive historiene, ble en av konklusjonene på samlingene at banksjefene skulle lete etter de positive historiene til de ansatte og fremme disse. Det betyr også å nedtone de kritiske måltallene i den daglige og ukentlige oppfølgingen av de ansatte. Hvis ansatte for eksempel ikke selger nok produkter til hver kunde, vil banksjefene i større grad prøve å utvikle organisasjonen ved å fokusere på suksesshistoriene og prestasjonen bak måltallene. Å fremme de ansattes følelse av å lykkes, innebærer også å bli mer kritisk til kortsiktige kampanjer og krav om raske resultater fra ledelsen:

Våre kampanjer som er styrt fra fagavdelingene, hvor vi skal sette fokus på å selge enkelte produkter utfordrer vår strategi mot at vi skal gi bred rådgiving og selge mange produkter gjennom beste kundeprosess – det er en kortsiktig strategi (banksjef D på samling).

Oppsummert kan refleksjon om aktørbegrepet ha bidratt til at lederne er blitt flinkere til å ha fokus på arbeidsdelingen ved å se den ansatte, og gi ansatte positiv og konstruktiv feedback på utførelsen av arbeidet, i følge dem selv. Årsaken kan være at banksjefene i Banken kommer fra en handlingsdyktig kultur. De har trening i å raskt endre egne handlinger basert på ny kunnskap. De ser også mulighetene ved at det fins et handlingsrom i avdelingene hvor de selv kan være aktører og fremme aktørhistorier fra de ansatte. Dette samsvarer med organisasjonens visjon om å bli en lærende organisasjon. Så lenge banksjefene presterer gode resultater er handlingsrommet stort, men hvis de leverer dårlige resultater blir det stilt større og strengere krav fra toppledelsen. Dette er imidlertid ikke bare en suksesshistorie. I løpet av samlingene våre sank deltakelsen fra deltakerne dramatisk mot slutten, alltid under henvisning til at de var offer for stort arbeidspress og mangel på tid.

### **Ansattes aktør- og offerhistorier**

På grunn av logistiske, tidsmessige begrensninger og prioriteringer internt i organisasjonen gjennomførte vi to kveldsseminarer a tre timer i en avdeling (10 deltakere) og et tilsvarende seminar i en annen avdeling (16 deltakere). Tema for disse tre kveldsseminarene var offer- og aktørhistorier, generelle utfordringer og hvordan de ansatte kan gjøre hverandre god. For å få utfyllende data introduserte vi og diskuterte begreper og historier i løpet av 13

teammøter i en avdeling med 8 deltakere som ble fulgt av forsker våren 2009. I tillegg er studien utdypet med 25 semistrukturerte intervjuer a 45 minutter av rådgivere fra disse casene, samt 14 intervjuer fra to andre avdelinger, totalt fem avdelinger. 22 av intervjuene er transkribert og analysert.

Deltakerne i denne studien har følgende arbeidsoppgaver:

A: Ansatte i i kasse- og informasjonsskranken ("dagligbanken") har ansvar for å ekspedere kunder knyttet til henvendelser som gjelder minibankkort, nettbank, overføring av penger, betalinger, osv. Korte og enkle søknader om billån, små forbrukslån og enkle forsikringer blir også handtert her. Utfordringen for kundeservice er å handtere alle kundene så raskt som mulig og samtidig selge enkle lån og forsikringer som krever tid.

B: Bredderådgivernes oppgaver finnes både i person- og bedriftsmarkedet og handler om å selge "alle" produkter innenfor segmentet innskudd, lån, inntekt, forsikring, pensjon osv. Banken har erklært som verdi å være "nær og dyktig" for kunden. Fundamentet for å være nær og dyktig er "beste kundeopplevelse" som er felles innførte rutiner for alle rådgiverne knyttet til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av kundemøter.

I empirien var en gjennomgående offerhistorie fra rådgivere og dagligbank i en avdeling knyttet til for få ansatte og derav manglende tid og dårlig samarbeid mellom rådgiverne og dagligbanken. "Vi er for få folk, og vi har sykemeldinger" (rådgiver A på samling).

Manglende tid ble bekreftet også i prosesser i en annen avdeling hvor det hadde vært veldig hektisk og tøft for de ansatte i løpet av høsten. Flere ansatte hadde vært sykemeldte, og det la et større press på de gjenværende ansatte, noe som hadde bidratt til offerhistorier. En slik konstant mangel på tid viser seg å bli en faktor som styrer de ansatte og tar fra dem evnen til å oppleve kontroll i egen hverdag. De blir fanget i en spiral av mangel på tid til arbeidsoppgaver og refleksjon. I de to avdelingene hvor det ikke var problemer med sykefravær, var ikke disse offerhistoriene fremtredende. Dette viser at avdelingene er veldig sårbare når det blir sykefravær. En annen offerhistorie fra rådgiverne og dagligbank er knyttet til produkter og prosesser som er implementert fra administrasjonen i selskapet som vist i sitatet under:

Vi innførte som første bank, "bank ID", et nytt system for å logge på nettbanken. Problemet er at dette er vanskelig for kundene å forstå, og vi har ingen god veiledning å gi dem slik at de finner ut av dette selv. Vi bruker masse tid på å lære opp kundene på dette og må bruke tid på å betale regninger de ikke får betalt i stedet for å selge lån (rådgiver B i intervju).

Her oppleves blant annet beslutningsprosessene, de bedriftsinterne systemene og myndighetenes krav til bankdrift som en utfordring for å gi kundene best mulig service som nær og dyktig rådgiver i et konkurranseutsatt marked. Vi ser at de teknisk-organisatoriske strukturene får skylden når de ansatte ikke opplever å lykkes eller ha kontroll.:

Vi har lang behandlingstid og beslutningstid på lån – jeg må sitte og vente i flere dager på svar mens søknaden behandles i systemet (rådgiver C i intervju).

I datamaterialet opplever ansatte i liten grad å kunne påvirke disse prosessene som her nevnes. Det er en utfordring hvis de ansatte i Banken virkelig er ofre slik de i utgangspunktet presenterer seg selv. Dette kan gi et etisk dilemma. På denne bakgrunn blir det viktig også å fokusere på problemer og ikke ukritisk sette søkelyset på det positive (Ghaye 2008). Noen få informanter vektlegger at økt innsikt i systemenes oppbygging og funksjon vil forebygge offerhistorier og kan bidra til viktig forståelse og informasjon om Bankens aktivitet, noe som også samsvarer med teori om læring på arbeidsplassen (Nielsen & Andersen 2004; Wahlgren 2002).

Generelt ble også enkle forbedringer av lokaliteter nevnt som forbedringspunkt og årsak til offerhistorier i intervjuene med rådgiverne. Særlig generer åpne landskap støy ved prat og bråkete kopimaskiner, og gir konsentrasjonsproblemer når en skal forberede og skrive sakspapirene til kundene. Men også andre enkle upraktiske rammefaktorer som lett kan løses, skaper unødig belastning og offerhistorier:

Vi må ha telefon i nattsafen hvor vi alltid må være to på grunn av sikkerhet, slik at vi kan ringe kolleger når vi trenger hjelp eller avlastning. Slik det er nå må begge to gå ut av nattsafen når en enkel beskjed skal formidles (rådgiver D på kveldsseminar).

I de avdelingene hvor det ikke er offerhistorier knyttet til misnøye med lokalene, er det derimot frykten for at lokalene skal endres som skaper offerhistorier. Som at toppledelsen skal bestemme seg for å innføre åpne landskaper som bidrar til en vanskeligere arbeidsdag for rådgiverne. De positive erfaringene fra allerede innførte åpne landskaper er at de bidrar til å øke interaksjon og læring blant rådgiverne.

Som en fortolkning av empirien og prosessene, er det ikke alltid konstruktivt å arbeide med offerhistorier som bakgrunn for læring, fordi mange offerhistorier skyldes faktorer som ikke så lett lar seg løse av innformantene. En informant bekreftet også dette:

Æ har ikke gjort meg så mange tanker siden sist, æ har tenkt litt på det der offer- og aktørhistorier, og blant annet så trur æ det er viktig å stimulere aktørhistorier, at vi prøve å få frem en positiv stemning i teamet. Det er veldig viktig for å komme oss et steg videre. Vi møter mange tøffe utfordringer, men æ tror at hvis vi er positivt innstilt så går det meste mye lettere (rådgiver E på kveldsseminar).

De individuelle aktørhistoriene blant ansatte handler om primær oppgaven salg av produkter til kundene og håndtering av tid i en travel arbeidshverdag. En kvalifisert medarbeider som lykkes og oppleves av kunden som nær og dyktig vil da være en aktør:

Æ synes æ gjør en god jobb når æ gir et godt råd til en kunde. Særlig når det gjerne er en som er 20–30 år eldre enn meg. Men så ser æ i møtet at han oppfører seg rart, stiller rare spørsmål og æ kan svare på ting de ikke kan om for eksempel pensjon. Så det er noe som vi har lært oss, som de ikke kan. Så når æ gir gode råd så blir æ glad. Og med det mener æ når kunden har noen å snakke med (rådgiver F i teammøte).

Som vist handler en god kundesamtale om å gi gode råd basert på kunnskap og kan like gjerne, som salg av produkter, være en vurdering der kunden ikke får lån. Aktørhistoriene fra kundemøter kan også bekrefte at rutinene rundt Beste kunde prosess er gode verktøy for rådgiverne. Men vi har observert at ledelsen i Banken bevisst trekker frem suksesshistorier hvor rådgiverne har brukt Beste kunde prosess. Slik kan suksesshistoriene bidra til å legitimere og institusjonalisere de innførte rutinene. Spørsmålet er om en handler som en aktør, hvis en handler innenfor ferdig definerte strukturelle rammer som definerer en aktør. Eldre rådgivere arbeider for eksempel etter andre prinsipper enn Beste kunde prosess, og lykkes svært godt basert på egen erfaring, selv om dette ikke er i tråd med bankens mål og strategi.

At de positive aktørhistoriene fra rådgivere og dagligbank i Banken i all hovedsak knyttes til salg og gode råd til kundene samsvarer med forskning om hotellansatte. De ansatte opplever relasjonen til eksterne kunder som mer stimulerende enn de interne relasjonene (Andersen 2002). Det er indre sosiale relasjoner eller organisasjonsmessige forhold og systemer som skaper tretthet, utmatting, mistriivsel og offerhistorier (ibid.). Likevel skal det nevnes at enkelte rådgivere ble bevisst at de også blir gjort til offer av kundene, som enten krevde for gode vilkår eller stilte urimelige krav til saksbehandling. Basert på denne refleksjonen så rådgivere viktigheten av å være aktører i kunde-relasjonen.

Gjennom empirien ble det sosiale læringsmiljøets betydning for graden av

fortalte aktør- og offerhistorier tydelig. I avdelingene observerte vi store kulturforskjeller gjennom aktør- og offerhistoriene. En eldre kvinne med ansvar for kasse og service i en avdeling, fortalte i en plenumssesjon at hun aldri fortalte en god historie om seg selv. Hvis hun skulle gjøre det, så ville hun sittet med krocket rygg og blikket godt festet ned mens hun fortalte dette. Men utvikling skjer oftest i små skritt, og utover i arbeidet med aktørhistoriene ble det generelt viktig å holde fokus på de små personlige eller lokale suksesshistoriene. Senere i prosessen, når andre hadde fortalt positive historier, fortalte hun imidlertid en god historie til alle ansatte i organisasjonen, hvor hun fremhevet seg selv på en positiv måte. ”I dag har jeg håndtert 60 kunder i kassen og solgt 6 friflyt” (ansatt G i dagligbank på kveldsseminar).

Generelt kommer offerhistorier frem når statusforskjellene og arbeidsdeling mellom rådgivere og dagligbank forsterkes og en ikke hjelper hverandre. I avdelinger hvor banksjefene forsterker lagdeling eller statusforskjell på arbeidsplassen, kan ansatte i noen grad bli offer, mens rådgiverne blir aktører. I en avdeling er dette tydelig ved at dagligbanken har akkurat nok ansatte og høyt arbeidspress. Hvis noen blir sykemeldt for kort eller lang tid, har en ikke nok fleksibilitet til å unngå at arbeidsbelastningen blir stor. De som sitter i kassen, får da problemer med avlastning til nødvendige pauser, i den ytterste konsekvens blir det et problem å gå på do. Problemet øker hvis rådgiverne ikke vil, pålegges og heller ikke motiveres til å hjelpe dagligbanken. At avdelingene er fysisk adskilt ved at rådgiverne sitter i et eget åpent landskap bak en låst dør, forsterker samarbeidsproblemene. Et stort arbeidspress og ingen felles kaffe-/samlingskrok bidro heller ikke til et godt sosialt fellesskap. Basert på refleksjon gjennom seminarene har en nå etablert en felles kaffeøkt på fredag i denne avdelingen. Dette enkle tiltaket bidrar til både økt sosialt samhold og faglig utvikling. På banksjefsamlingene diskuterte vi å bruke mer tid på felles kaffepauser og uformelle møter. Å skape felles arenaer for uformell kommunikasjon er viktig for å øke læringsdrivet i en organisasjon (Wahlgren 2002; Wenger 2000), men kan og forklares ved at en skaper rom for diskusjon og felles trøst som letter arbeidspress og stress (Tiller 1986).

Gode aktørhistorier fremmes i avdelinger hvor rådgivere og dagligbank samarbeider godt. I en avdeling hadde en internt blitt enige om at det i møter med nye krevende kunder burde være to rådgivere på møtene. Dette var en fellesskapstankegang som ikke var rotfestet i Det balanserte målekortet og i Beste kundeopplevelse, som styrer mye av atferden i Banken. Slikt samarbeid som også er bekreftet i en annen avdeling i prosjektet, fremmer aktørhistorier som vist i sitatet nedenfor:



Om enkelrådgivere gjør en veldig god jobb, så betyr ikke det at Banken får opp bredden. Ved samhandling får du et annet engasjement inn. Å lykkes i fellesskap gir et ekstra kick, mer enn om en gjorde en god prestasjon selv. Dette avhenger også av kultur, når det å fortelle om en suksess og et godt resultat ikke lenger blir oppfattet som negativt og selvskryt, men heller blir akseptert. Det trur æ kanskje har en sammenheng med at når flere gjør det i lag, så får en liksom et annet bilde av dette her (rådgiver H i intervju).

Ut fra empirien er det derfor positivt for læring hvis ledere fremmer aktørhistorier hvor flere er involvert og stimulerer til samarbeid og tillit mellom kolleger. Når alle forteller om sin suksess, spres positive erfaringer som skaper en positiv stemning, entusiasme og en følelse av å lykkes. Læring spres til kolleger, og det bidrar til et positivt arbeidsmiljø. For deltakerne som tar til seg begrepene, ligger de også der som en bakgrunn for å analysere situasjoner. Evne til å se mer langsiktig og lære mer av de positive suksesshistoriene vil også bidra til å skape et større potensial for flere aktørhistorier. Gjennom prosjektet ser vi også at dette blir tilfelle. Det øker forståelsen for hverandres viktighet i driften av organisasjonen, skaper samhold og utvikling av en positiv læringskultur, arbeidsmiljø og derav positive emosjoner som var intensjonen med prosjektet. Ut over kontekst, er tillit og respekt sentralt for læring i team (Edmonston 1999). Behovet for felles aktørhistorier ble understreket av banksjefer som hadde registrert en utvikling av en egoistisk kultur på avdelingene basert på individuell måling og oppfølging av de ansatte som en del av Det balanserte målekortet.

### **Begrepenes metodiske konsekvenser som læringsverktøy**

Et helhetsinntrykk fra seminarer og intervju er at aktør- og offerhistoriene har begrensninger som læringsverktøy i praksis. Aktør og offer må forklares grundig for å forstås av deltakerne, og de blir tolket ulikt av deltakerne. Begrepene oppleves heller ikke som like relevante av alle. Bare et fåtall nevnte i intervjuene at de hadde tenkt på og brukt aktør- og offerhistorier etter samlingene, noe som kan forklares ved at begrepene er sterke, fordi de griper inn i individets forståelse av eget liv. Særlig offerhistorier viser hvor lett en blir offer for ytre rammer som en naturlig del av det daglige arbeidslivet, noe som naturlig nok kan bli vanskelig å forholde seg til, særlig over tid. Som overlevelsestrategi kan man i ytterste konsekvens si at individet enten må fortsette å arbeide under gitte forhold, eller så må en ta konsekvensen av ny lærdom og en offersituasjon og finne seg en annen arbeidsplass. Det har derfor

vært forskningsmessig utfordrende å spørre etter aktør- og offerhistorier, spesielt over en tidsperiode i feltarbeidet.

I forskningen viser det seg også at aktørhistoriene kan hindre offerhistoriene i å komme frem. På et feltbesøk i en bank fikk jeg vite av banksjefen at det hadde vært mange offerhistorier på grunn av høyt tids- og arbeidspress. Da jeg intervjuet de ansatte, så kom ikke disse forventede historiene frem, selv om jeg nærmest direkte spurte etter slike historier. Det kan ha sammenheng med at få frivillig vil innta en offerrolle. Dette gir et annet forskningsmessig problem. Kan verbal fokus på aktørhistorier underminere eller undertrykke offerhistoriene slik at vi adderer til ”trykkokersyndromet”, hvor de ansatte ikke tør eller vil fortelle offerhistorier til forskeren? Er det de selekterte ”søndagshistoriene”, og ikke de fortrolige historiene som fortelles til forskeren, hvor informantene viser den offisielle coverstoryen og skjuler de virkelige historiene (Møller 2004)? Eller er det et skille hos informantene i forhold til hva en uttaler om sine handlinger til forskeren og hva en i praksis forteller på arbeidsplassen? (Schøn 1987).

På den andre siden er det utfordrende for forskeren å grave dypt etter disse forklaringene da de kan undergrave de positive aksjonsforskningsprosessene. Hvis forskeren fokuserer mest på negative og kritiske aspekter kan en få utfordringer med legitimiteten i organisasjonen hvis ledelse og ansatte ikke ønsker å reflektere rundt dette. Dette er en stor etisk og forskningsmessig utfordring. Man bør likevel ikke unngå å ta tak i virkelige problemer som bidrar til offerhistorier, da disse både kan være et organisatorisk-, sosialt- og medarbeiderproblem.

En annen utfordring med begrepene er at når individer får kunnskap og bevissthet om egne handlinger som aktør eller offer, så kan disse begrepene få konsekvenser for individenes oppfattelse av egen rolle i familie-, venne- og fritidsrelasjoner. Aktør- eller offerrollen kan en innta både bevisst eller ubevisst. Hvis forsker introduserer begreper som gir en deltaker forståelsen av seg selv som offer, kan en naturlig forsvarsmekanisme være å ikke se denne rollen selv. Å introdusere slike begreper kan derfor få større konsekvenser for enkeltindividet enn planlagt i utgangspunktet. Vi er hele mennesker, og våre refleksjoner om oss selv trekkes inn på andre arenaer. Alle er aktører – også offeret. Som forsker må en derfor være bevist over denne utfordringen og forklare begrepene og bruke historiene med varsomhet.

## Avslutning

Artikkelen har introdusert aktør- og offerbegrepene som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt. Hensikten har vært å se om fokus på begrepene bidrar til mer læring og utvikling av et positivt arbeidsmiljø og, indirekte, positive emosjoner i en tradisjonelt toppstyrt bankbransje. I praksis har gjennomførte samlinger, seminarer og intervju blitt en arena som tilsvarer en rasteplass for deltakerne, der en kan stoppe når en har kjørt langt og trenger en kopp kaffe og noen å prate med. Et stoppested hvor en kan luften sine frustrasjoner og undersøke og fortelle om hva en lykkes med. Et stopp hvor en sammen med forskere kan forstå og forklare atferd og som kan bidra til påfyll og skape ny energi og ideer for den videre reise i hverdagen.

Første forskningsspørsmål var hvilke aktør og offerhistorier som fortelles i Banken. Oppsummert henger de fortalte offerhistoriene sammen med den teknisk-organisatoriske strukturen og stort arbeidspress. Offentlige krav og ledelse i Banken, via det balanserte målekortet fungerer som et sterkt styringsverktøy for de ansattes løsning av arbeidsoppgavene og kan som empirien har vist gi offerhistorier. De ansatte bruker da offerhistoriene for å luften ut frustrasjonen som en overlevelsesstrategi. Som nevnt tidligere kan følelsen av ikke å strekke til og mestre hverdagen bidra til økt sykefravær og negative emosjoner (Doctare, 2004). Manglende fleksibilitet og tid til å gjennomføre internt pålagt læring, kurs og fellesmøter i hverdagen, bidrar også til å forsterke offerrollen. Siden en ikke kan kontrollere tiden, kan dette gi en avmaktsfølelse. Disse offerhistoriene kan henge sammen med en for stor grad av rasjonalisering i Banken.

Gjennom arbeidsoppgavene kan medarbeiderne handle som aktører og bli bevisst positive handlinger, som skaper stolthet og sprer positive emosjoner blant de øvrige ansatte. De som har størst handlingsrom i arbeidsoppgavene, banksjefene og rådgiverne, viste seg å ha størst potensial for å skape aktørhistorier. I hovedsak er aktørhistoriene basert på løsning av arbeidsoppgavene som verdsettes av toppledelsen og synliggjøres i Det balanserte målekortet. Innenfor det sosiale læringsmiljøet ser vi store forskjeller i de fortalte aktør- og offerhistoriene i ulike avdelinger. Her ser vi også det største potensialet for bruk av aktørhistorier for å fremme læring og arbeidsmiljø. Særlig banksjefenes evne til å fremme felles gode historier synliggjøres i empirien som viktig for videre læring og utvikling.

Forskningsspørsmål to var bruk av aktør og offer som læringsverktøy i Banken. Her viser empirien at en kan bli letende etter små suksesser innenfor

sitt eksisterende handlingsrom. Hvis strukturene i organisasjonen blir for sterke, så blir en aktører/ofre innenfor rammer som ikke kan påvirkes. Ut over små lokale forbedringer, er det derfor ingen aktørhistorier fra avdelingene som handler om innovasjoner eller organisasjonslæring, som er viktig for utvikling av hele organisasjonen (Argyris & Schön 1996; Kaplan & Norton 1996). Et eksempel er når Banken innfører nye systemer for å logge seg på nettbanken uten å lage en god veiledning til kundene som de ansatte ute i lokalbankene kan bruke. I enkelte sammenhenger bekrefter også aktørhistorier fortreffeligheten til de overordnede strategier eller verktøy i Banken. De kan til og med misbrukes av ledere ved at en bare fokuserer på de gode aktørhistoriene og ikke vil ta tak i offerhistoriene og utfordringene som fortelles. De kan legitimere at en ikke tar tak i virkelige problemer. Her bekreftes Nilsens (2007) funn om at det ofte er detaljer, målsettinger og sammenligninger basert på måltallene som danner bakgrunn for diskusjoner og forbedringer i lokalbankene. Ikke de grunnleggende kritiske refleksjonene.

Gjennom refleksjonsprosessene ser vi også at deltakerne, ved bruk av aktør- og offerbegrepene, blir klar over strukturenes betydning for individuelle handlinger. Ved å se strukturene så kan en lettere agere aktivt og se muligheter. Det er når en ikke ser strukturene at en vanskelig kan forklare og takle tilværelsen. Deltakerne øker sin bevissthet rundt de materielle og sosiale forholdene i Banken (Nilsen 2007; Tiller 1986, 2006). Bevisstgjøringen omkring dette skaper sunn kritisk sans. Aktørbegrepene bidrar til å takle og synliggjøre det positive med strukturene, men som begrep for læring og refleksjon, kan begrepene i noen tilfeller bli for enkle.

Studien har empiriske begrensninger som casestudie. En intensjon i prosjektet var å få deltakerne til å skrive ned aktør- og offerhistoriene i en dagbok. Dette ble vanskelig i praksis. Deltakerne hadde lite trening i å skrive ned læringserfaringer, og det å gå fra en muntlig til en skriftlig kultur i refleksjonsarbeid tar gjerne tid (Dysthe 2003; Tiller 1986). Manglende nedskrevne aktør- og offerhistorier er derfor en svakhet med forskningen og artikkelens empiri.

To av avdelingsstudiene ble også avbrutt med henvisning til manglende tid og fokus på produksjon. Et interessant funn i seg selv, samtidig som det kan vise til en manglende forståelse og enighet mellom forskere og organisasjon om hva som var målet med forskningsarbeidet. En forklaring på dette var mangelen på representanter fra den operative toppledelsen i forankring og gjennomføring av prosjektet. Manglende beslutningsmyndighet begrenset både aksjonsforskningens prosjektet og bruk av aktør- og offerhistorier som

grunnlag for å tilrettelegge læreprosesser og bidra til en konstruktiv utvikling av hele virksomheten. Denne frustrasjon ble også kommentert av deltakerne, spesielt når interne og eksterne kontrollsystem viste seg så dominerende for de ansattes løsning av arbeidsoppgavene. Det er utfordrende både for forsker og deltaker å reflektere kritisk omkring systemers betydning og rammer for læring, når de som styrer ikke deltar (Ghaye 2005, 2008).

Et hovedfunn i studien er de fysiske rammer og strukturers samt ledelsens betydning for mulighetene til å lære, tenke positivt og spre positive emosjoner i en organisasjon. Teori om læring på arbeidsplassen fremhever betydningen av at den lærende har autonomi i forhold til egne arbeidsoppgaver. Fysiske strukturer, kontroll og rutiner begrenser handlingsrommet (Hackman og Wageman 2005:40) og derav banksjefers og ansattes opplevelser, emosjoner og muligheter til læring. Balansert målstyring påvirker motivasjon, ledelse og læring (Nørreklit 2003:617), og større forståelse for hvordan dette styrings-systemet påvirker og kan tilrettelegge for læring bør derfor tilstrebnes. Studien tydeliggjør at ledelse, makt og strukturer har betydning for emosjoner, læring og refleksjon på arbeidsplassen, og at vi trenger mer forskning om dette (Fenwick 2008; Vince 2002).

Det moderne arbeidslivet, i et regulert samfunn, innebærer å forholde seg til strukturer. Becks (1997) analyse av de moderne krav til arbeidstakerens individuelle kvalifikasjoner som evne til å være innovativ, selvstendig og fleksibel, blir utfordret og utnyttet av strukturer, makt og teknologi med retorikk knyttet til effektivitet og måling (Nilsen 2007). Slik sett vil begrepene uansett arbeidsplass i en eller annen forstand gjøre ansatte til offer. Det vil alltid være strukturer og systemer vi må forholde oss til, spesielt i bankvirksomhet. Oppsummert er det derfor store utfordringer knyttet til bruk av offerhistorier i aksjonsforskning. Likevel vil jeg fremheve at å lete etter aktørhistorier, og kanskje enda mer nøytrale suksesshistorier, kan være en fruktbar måte å bidra til organisasjonsutvikling. Begrepene hovedbudskap er å være redskap for å se sitt personlige handlingsrom og fremme initiativ som igjen er et grunnlag for gode emosjoner, læring og utvikling.

## Referanser

- Amble, N. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeidere i flytransporttjenesten*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Andersen, L. (2002). *Underorganisering. Bedriftsutvikling og ansattes arbeidsvilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Beck, U. (1997). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beswick, D. (2007). Management implications of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards. <http://www.beswick.info/psychres/management.htm>
- Boud, D., Cressy, P. & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work*. New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cuff, E. C., Francis, D. W. & Sharrock, W. W. (1990). *Perspectives in sociology* (3rd ed.). London: Unwin Hyman.
- Dahl, T. (1992). *Motivasjonens betydning for voksnes læring*. Paper presented at the Folkeopplysning-voksenpedagogikk-kompetanse.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Doctare, C. (2004). *Hjernestress – kan det ramme meg?* Oslo: Noras ark.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edmonston, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44: 350–383.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion, förutättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I S. Larsson, B. Gustavsson & P.-E. Ellström (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, T. H. (2001). *Øyeblikkets tyranni rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Oslo: Aschehoug.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual – collective learning in work: A review of research. *Management learning vol 39*, No. 3, 227-243 (2008).
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means peace and conflict, development and civilization*. Oslo London: Institutt for fredsforskning PRIO Sage.
- Ghaye, T. (2005). *Developing the Reflective healthcare team*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet selv og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand oaks: Sage publications.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: forventninger, praksis og utfordringer*. Fleksibel utdanning som praksis. Avhandling for dr.philos graden. Tromsø: UVETIT, Universitetets videre- og etterutdanning.
- Hermansen, M. (2001a). *Den fortællende skole – om muligheter i skoleudviklingen, bog 1- Teori og metode, kapitel I-IV*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (2001b). *Den fortællende skole – om muligheter i skoleudviklingen bog 2- Cases og konklusion, kapitel V-IX*. Århus: Klim.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart commercialization of human feeling* (20th anniversary ed.). Berkeley, California: University of California Press.
- Illeris, K. (2002). Fra erhvervsrettet uddannelse til læring i arbejdslivet. I K. Illeris (red.), *Udspil om læring i arbejdslivet*. Fredriksberg: Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2002). Læring på arbejdspladsen. In K. Illeris (Ed.), *Udspil om læring i arbejdslivet* (Vol. Learning Lab Denmark 1, pp. 219 s.). Fredriksberg: Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard translating strategy into action*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Lai, L., Juel, E., Amdam, R. P., & Martinsen, Ø. L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Lovullo, W. R. (2005). *Stress & health biological and psychological interactions* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, Cults and Commitment. I Staw, B. og Cummings, L. (red), *Research in Organizational behavior, Volume 18*, 157-200. JAI Press Inc.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F., & Andersen, V. (2004). Selvledelse under systemkontroll - om IKT og læringsmiljøer i arbejdet. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høyrup (Eds.), *Arbejdsplassen som læringsmiljø* (Vol. Learning Lab Denmark). København: Roskilde Universitetsforlag.

- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser om å forstå møtet mellom en global idé og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetansestyring i arbeidslivet utvalgte emner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? søkelys på menneskets selvforståelse* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen.
- Nørreklit, H., (2003). *The Balanced Scorecard: what is the score? A rhetorical analysis of the Balanced Scorecard*. Accounting, Organizations and Society 28, 591–619. [www.elsevier.com/locate/aos](http://www.elsevier.com/locate/aos)
- Podolny, J.M., Khurana R. & Hill- Popper, M. (2005). Revisiting the meaning of leadership In Staw, B and Kramer, R. M., *Research in Organizational Behavior: Volume 26*,1–36 Elsevier, 2005.
- Schneider, B., Salvaggio, A.N., og Subirates, M. (2002). Climate Strength: A new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology* 2002, Vol 87, No 2, 220–229.
- Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferanser som metode i bedriftsutvikling. I Levin, M. og Klev, R. (red.) *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vince, R.(2002). Organizing ReflectionWahlgren, B. (2002). *Refleksion og læring kompetenceudvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7(2), 225-246.



# Rom for å være seg selv

**Sylvie Anna Sollid**

For å være en god sykepleierske må man først og fremst være en god kvinne, heter det, og i disse ord har den inntredende elev straks det dobbelte program for hele sin utdanning. Det er ikke nok å lære de tekniske ting som hører sykepleien til. Man må samtidig arbeide på sin egen personlighet, arbeide for å bli ”god”. Det vil med andre ord si at eleven nu må begynne et pløyningsarbeide inne i sin egen karakter. Og da gjelder det først å få øie på stenene – de særskilte feil som hefter ved henne ...Å danne sin karakter vil ikke si å bli en kopi av andre, men nettopp dette å bekjempe sine feil og utvikle sine gode egenskaper. ... Kampen for å bli god blir da en kamp bort fra vårt eget ”jag” inn i dette å elske vår neste som oss selv. Og der vil vi finne at det daglige liv på sykehuset er den beste kur vi kan ønske oss mot egenkjærligheten (Hagemann 1930:12, 13).

Sykepleierutdanningens praksisstudier er tema for denne artikkelen. I boken *Etikk, disiplin og dannelse*<sup>23</sup> poengterer Hagemann (1930) hvordan datidens sykepleierelev måtte innstille seg på å arbeide med sin personlighet samtidig med innlæringen av de praktiske ting for å bli en dyktig sykepleier. Hvordan forholder dagens sykepleierutdanning seg til det som Hagemann mente var forutsetninger for å kunne utøve sykepleie? Min erfaring er at til tross for at det poengteres overfor sykepleierstudentene at deres framtidige yrkesfaglige virke er blant mennesker i sykdom og sårbarhet, er det i liten grad tematisert i utdanningen hvordan dette kan innvirke på studentenes eget følelsesliv. I artikkelen ønsker jeg å fokusere på hvordan emosjonelle utfordringer kan påvirke sykepleierstudentenes praksisstudier.

Jeg underviser på en sykepleierutdanning og er tilknyttet den delen av studiet som omhandler sykepleie til akutt og kritisk syke. Som sykepleielærer følger jeg opp studentene i sykehusavdelinger gjennom veiledningsmøter, et praksisbesøk og evalueringssamtaler, mens den praktiske opplæringen av studentene gjøres av sykepleiere i den aktuelle avdelingen studentene hospiterer i. Fortellingene i denne artikkelen er hentet fra en periode hvor jeg veiledet hele studentgruppa mi samlet på ei avdeling. I denne perioden skrev jeg notater etter praksisbesøk, og jeg tok også notater av det studentene tok

---

<sup>23</sup> Boken ble brukt som lærebok i sykepleie fra den kom ut i 1930 og helt fram til 1965.

opp i veiledningsmøtene med meg. Fortellinger og øvrig empirisk materiale som presenteres i artikkelen er anonymisert.

Jeg hadde faste ukentlige veiledningsmøter med hele studentgruppa og møtte derfor studentene og avdelingspersonalet flere ganger ukentlig. Det medførte at jeg ble godt kjent med avdelingspersonalet og delaktig i studentenes studiehverdag. Det innebar blant annet at jeg fikk god oversikt over det faglige arbeidet i avdelinga og at jeg ble inkludert i sykepleiernes vurderinger av pasientarbeidet. Det var likevel klart at mitt engasjement i pasientenes behandling handlet om min del av ansvaret for studentenes praksisstudier. Under praksisstudiene skal studentene tilfredsstillende både skolens og avdelingspersonalets oppfatning av forsvarlig studieinnsats i praksisfeltet. I forkant av et evalueringsmøte<sup>24</sup> midtveis i praksisstudiene tok praksisansvarlig sykepleier i avdelingen kontakt med meg angående studentenes logg<sup>25</sup>. ”Det står bare tull i loggen deres”, sa hun, ”og ingen av studentene har gjort forsøk på å reflektere. De skriver så lite at det ikke er mulig å evaluere dem på bakgrunn av loggnotatene.” Den pedagogiske tanken bak loggskrivning i praksis (Firing 2007) er at studentene skal reflektere over konkrete erfaringer fra praksisstudiene. De skal være aktive i egen læringsprosess. På evalueringsmøtet brukte sykepleier og jeg noe av tiden til å spørre studentene om hvorfor de hadde skrevet ufullstendige logger. En av studentene spurte om de kunne stryke hvis de skrev noe feil i loggen. En student sa at hun var redd for å avsløre kunnskapsmangel, eller å rope at hun ikke taklet arbeidet i avdelinga. De fleste studentene hadde oppfattet at sykepleierne i avdelinga ikke forsto vitsen med loggskrivning, og at de mente at det måtte være ”noe nytt som skolen hadde funnet på”. En student ba om å få snakke med meg alene etter møtet. Hun sa at hun var redd for å skrive logg. En veileder i første året på studiet hadde vurdert å stryke henne i praksis fordi hun mente loggen hennes reflekterte dårlige holdninger. Dagen etter ringte en student på vegne av studentgruppa med spørsmål om jeg og veileder i praksis ville legge loggene til grunn for sluttevalueringen, og om de sto i fare for å stryke siden praksisveileder i avdelinga syntes at de var så dårlige.

Jeg ble betenkt i etterkant av møtet. Jeg følte meg truffet av studentenes

---

<sup>24</sup> I hver praksisperiode avholdes tre formelle møter mellom student, lærer og sykepleier fra praksis, der to møter er evaluering av studentens faglige kunnskaps- og ferdighetsutvikling i sykepleie tilknyttet den enkelte avdelings pasientgrunnlag.

<sup>25</sup> Logg skal være et pedagogisk verktøy der studentene fritt kan skrive ned sine praksis-erfaringer, og der intensjonen er at disse erfaringene kan bearbeides faglig sammen med lærer i individuelle veiledningssamtaler og i gruppesamtaler.

utsagn. Loggskrivning ble innført med tanke på å forbedre studentenes praksisstudier ved at de fikk faglige tilbakemeldinger på sine refleksjoner. Det gikk opp for meg at dette arbeidsredskapet kan misforstås og kanskje også misbrukes. Det som var ment som bevisstgjøring omkring en læringsprosess, kunne tolkes som en sjekklister som i neste instans kunne brukes til å underkjenne praksisstudier, og til å stresse studentene unødige.

En diskusjon fra et lærermøte vedrørende studentenes loggskrivning dukket opp i hodet mitt: Det var usikkerhet i lærergruppa hvem studentenes praksislogg skulle være tilgjengelig for, og om den var beregnet for lærer eller for sykepleierne i avdelingen. Det ble sagt av flere lærere at det primært burde være utdanningens ansvar å vurdere studentenes logger. Blant annet ble det sagt at det var en læreroppgave å avklare om loggen både skulle være ei sjekklister for hvilke prosedyrer studenten hadde utført og lært, og om den i tillegg skulle romme studentens refleksjoner over sin faglige utdanningsprosess. Noen av lærerne mente at studentene ville skrive friere i loggen hvis de visste at det bare var lærer som skulle lese den. Hvis det skulle være et ”skolearbeid”, ville studentene kanskje komme fram med behov for veiledning. Dette fordi de ville anta at lærerne i ”skolearenaen” ville være oppmerksom på at mange oppgaver og situasjonsutfordringer de møtte i praksisstudiene, ikke var å finne svar på i pensum eller undervisningsplanen. På skolen forventes kunnskap og forståelse for sykepleiefag. På sykehusarenaen må det nødvendigvis gis mindre rom for feil, siden det kan gå ut over pasienters liv og helse. Sykepleierstudentenes praksisstudier har et sterkt pasientfokus. I veiledningssamtaler forteller studentene meg at store deler av praksisstudiene er følelsesmessig svært utfordrende. På skolen anvendes studentenes erfaringer med pasienter bevisst, ved at studentene skriver eksamensoppgaver der de knytter teoretiske kunnskaper til erfaringer med enkeltpasienter. Jeg er imidlertid usikker på om vi som utdanningsinstitusjon er tilstrekkelig oppmerksom på studentenes opplevelser av å skulle studere så nært pasientene. Studentene sier at det ikke er lett å snakke om sine emosjonelle reaksjoner i sykepleierstudiet. I et møte mellom lærere og studenter sa en av studentene at de hadde diskutert et fenomen som de stusset over. Hun sa at lærerne ofte snakket om sykepleie som noe ”opphøyet”, og at det i liten grad ble tematisert hva det vil si å være sykepleier eller utøve yrket. Studenten mente at lærerne var for lite opptatt av at studentene var enkeltpersoner som skulle utdannes til et yrke.

Som sykepleierutdanningens representant er læreren medansvarlig i at studentens læringsklima i avdelingene er så godt som mulig. Dette handler om mer enn at det praktiske er lagt til rette. Det handler om at studentene skal

trives, at de skal tilegne seg ferdigheter i samhandling med pasienter og at de skal ”dannes” til sykepleiere i et sammensatt fagmiljø. De avdelingene som er mest populære blant studentene, er de som innleder møtet med studentene med å si ”...vi gleder oss til å få dere som framtidige kolleger, og vi går inn for å gjøre en god veiledningsjobb”. De sier også gjerne at det er spennende å bli kjent med nye studenter og inviterer dem til å si noe om seg selv og hvem de er. Min erfaring er at det betyr mye å åpne for at studentene kan få mulighet til å presentere seg selv og vise hvordan deres private liv kan ha betydning for gjennomføringen av praksisstudiene. Studentene trenger å få uttrykke sitt eget personlige register i møte med faglige utfordringer. Det er viktig at det gis plass til denne refleksjonen mens de er studenter – og før en hektisk hverdag som sykepleier møter dem.

### **Læring i praksis**

Lærer fra sykepleierutdanningen har et praksisbesøk hos hver student i løpet av de 10 ukene studentene er i praksis. Det vil si at lærer og student samhandler om sykepleien til en pasient denne dagen. Lærer skal ”gå med” studenten, og ”se dem” i pasientsituasjoner. Metodisk er denne tilnærmingen til pasientene inspirert av fenomenologisk forskningstilnærming (Husserl 1970; Merleau-Ponty 1962 og Løgstrup 1991). En vesentlig del av praksisstudiene er at studentene skal bli kjent med pasientens livsverden<sup>26</sup>. Pedagogen Jan Bengtsson (1999) sier om livsverden at den både er en opplevelsesverden for meg, og en verden som mitt liv er rettet mot og utspiller seg i (Bengtsson1999). Å arbeide fenomenologisk vil i følge Bengtsson si at man ”...går til sakene selv, en vending mot det som skal undersøkes på deres egne vilkår.”

Praksisstudiene kan ikke detaljplanlegges på samme måte som eksempelvis forelesninger. I praksisstudiene møter studentene pasienter som er alvorlig syke. De møter engstelige pårørende. De skal erfare og erkjenne fagets muligheter og begrensninger i møte med pasienters sykdomsopplevelser. De skal kjenne på egen utilstrekkelighet, og de skal oppdage egne kunnskaper, ferdigheter og kompetanse.

For at lærer skal kunne danne seg et bilde av både pasientens og studentens situasjon, organiseres dagen ved at studenten har ansvar for sykepleien til pasienten, mens lærer er assistent. Det at lærers arbeidsoppgaver ikke er klart definert, åpner for muligheter til improvisasjon og for opplevelse av et ekte

---

<sup>26</sup> Begrepet livsverden ble først utviklet av filosofen Husserl. Livsverden er den verden som vi til enhver tid lever sammen i og som vi står i et kommunikativt forhold til.

engasjement og en delaktighet i arbeid med pasienter. Dette ligner på mange måter aksjonslæring, der læringen vokser fram av samhandlingen, og der deltagerne utvikler kunnskap og forståelse gjennom at de deler opplevelser og bidrar med sine erfaringer. Aksjonsforskningens/aksjonslæringens styrke er opplevelsen, der flere sider ved mennesket bevegges, også følelsene. Professor i pedagogikk og norsk nestor i aksjonsforskning, Tom Tiller (2004), skriver:

Vi har erfaringer med at aksjonsforskningen krever mye av oss som forskere. Den krever forholdsvis mye av hele personligheten. Man må ta i bruk hele sitt personlige repertoar. Når man knytter handling og deltagelse til forskning, kan man ikke delta bare med den intellektuelle og kognitive biten av seg selv. Følelsene og det emosjonelle krever større plass enn i mer konvensjonell, distansert og ikke-deltagende forskning (Tiller 2004:15).

Sykepleierstudentenes arbeidsmåte i praksisstudier har også mye til felles med aksjonslæring ved at studentene må bruke seg selv på samme måte som aksjonsforskeren gjør, ifølge Tiller (ibid.). Sykepleierstudentens observasjoner og samtaler med pasienten skal danne grunnlag for den praktiske sykepleien, og delvis også for den medisinske oppfølgingen av pasienten. De tilskrives derfor et ansvar ved at de i mange situasjoner er alene sammen med pasienten, eksempelvis ved at de følger en nyoperert pasient i dusjen eller til undersøkelser. De må da kunne handle forsvarlig dersom pasientene får reaksjoner som kan tyde på komplikasjoner som følge av inngrepet. Det forventes også at studentene behersker en form for profesjonell opptreden, som tilsier at de til en viss grad er i stand til å ha kontroll på egne reaksjoner.

I praksissituasjoner møter sykepleierstudentene pårørende, pasienter og personale med ulik faglig forankring. Disse forskjellige menneskene formidler til enhver tid bare fragmenter av sitt levde liv. Det levde livet formidles i mangetydige, uoversiktlige framstillinger med subjektive betydninger som lett kan misforstås. Mennesker er påvirkelige for hvordan de har det i forhold til andre mennesker, vi merker det om vi blir avvist, latterliggjort, umyndiggjort eller forstått og anerkjent. Innen kognitiv psykologi (Svartdal 1997) er det et poeng at personen saken gjelder, må forstå hva det er i situasjonen som utløser en følelse og hvilken sammenheng det er mellom situasjonen og de tanker og følelser den utløser. De ulike kognitive personlighetsteoriene er opptatt av hvordan hver enkelt av oss forsøker å gi mening til våre egen verden (ibid.:189). Det er viktig i veiledning av sykepleierstudenter at de får forståelse for hva situasjonen de har vært tilstede i handler om. De må også veiledes til å få satt ord på reaksjoner i sin egen kropp, slik at de ikke mistolker følelsene.

Situasjoner kan beskrives i generelle termer, men opplevelsen av å delta i den vil være individuell. Handlingsstrategi ved for eksempel hjertestans kan standardiseres medisinskfaglig, og er viktig kunnskap å tilegne seg for å fungere i en sykepleierstilling. Et like viktig pedagogisk poeng er å lage rom for den enkelte studentens emosjonelle reaksjoner på en slik opplevelse og erfaring. For at sykepleierstudenter skal kunne utvikle seg som fagpersoner, trenger de å forstå hva som handler om forhold ved de ulike situasjonene og hva som er egenskaper ved dem selv.

### **Dramatiske erfaringer**

I veiledningssituasjoner hvor studenter presenterer pasienter de har hatt ansvar for, er studentene påfallende opptatt av at personalet ikke har vært tilstrekkelig opptatt av pasientens følelser. Et eksempel er fra kirurgisk avdeling. En student fortalte meg i en veiledningssituasjon om en hjertesyk mann hun fulgte opp i etterkant av et operativt inngrep. Pasienten, en mann i 40-årene, ble på rapporten beskrevet som litt vanskelig å komme i kontakt med og litt bråkjekk i stilen. Studenten hadde vært sammen med pasienten hele dagen, og skulle bare innom å si fra at hun gikk for dagen, da hun oppdaget at noe var galt. Mens hun ringte på alarmen for å få kyndig personell inn på rommet, forsøkte hun å undersøke pasienten. Hun registrerte ved pulstelling at pasienten mest sannsynlig hadde atrieflimmer<sup>27</sup> og gjorde i stand til å ta et EKG<sup>28</sup>. Pasienten var blek og kaldsvettet, men før det rakk å komme noen, gikk anfallet over. Studenten forklarte pasienten at rytmeforstyrrelser er en forventet komplikasjon etter en hjerteoperasjon, men at det var et godt tegn at anfallet var kortvarig. Pasienten sa til studenten at hennes tilstedeværelse under anfallet hadde vært fantastisk. Hun hadde greid å få han til å slappe av fordi hun var rolig og behagelig, og fordi hun ikke forlot han. Han ville antagelig ikke ringt på om hun ikke hadde kommet, fordi han ikke helt skjønte hva som foregikk. Han fortalte at han hadde hatt en forferdelig dødsangst før operasjonen. Han hadde ikke ønsket informasjon fra personalet, fordi han tenkte at det å få grundige beskrivelser av det de skulle foreta seg under operasjonen, ville gitt næring til dødsangsten. Han mente at det var bedre å overlate ansvaret til personalet og få det unnagjort.

For en sykepleierstudent er en slik erfaring verdifull av flere grunner.

---

<sup>27</sup> Oppstår når pacemakercellene i hjertets atrier aktiveres helt uregelmessig med en frekvens på over 400 slag i minuttet.

<sup>28</sup> Elektrokardiografi, – en undersøkelse for å finne ut om hjerterytmen er normal eller viser tegn på svikt i hjertets funksjon.

Pasientens tillitserklæring er et gjensvar på studentens opptreden overfor pasienten. I tillegg fikk studenten bekreftet at hun kunne identifisere tegn på rytmeforstyrrelser gjennom klinisk observasjon og pulstelling. For studenten, som framtidig sykepleier, er dette viktig praktisk kunnskap. Litt beklemt fortalte studenten at pasienten hadde sagt at hun var den av personalet som hadde betydd mest for ham under oppholdet. Hun skrev etterpå i loggen sin at hun trodde hun hadde erfart hva som kunne ligge i begrepet ”helhetlig omsorg”. Personalet hadde også rost henne for å vise faglig kyndighet. Til meg fortalte studenten at det var forferdelig å være i den situasjonen. Hvis pasienten hadde dødd, ville hun ha følt at det var hennes skyld. Da jeg ba studenten kommentere situasjonen ut fra sitt eget ståsted, brast hun i gråt. Etterpå snakket vi om hvor nyttig en slik erfaring var for henne, og at det var viktig at hun fikk erfare denne situasjonen som student og i opplæring. I ettertid har studenten fortalt meg at når det kom litt på avstand, så forsto hun at dette hadde vært en flott læresituasjon.

### **Som mennesker er vi avhengige av hverandres anerkjennelse**

Det skjer ofte at sykepleierstudentene identifiserer seg med pasientene og finner eller prøver å skape støtte mot ”systemet”. Dette kan ha med sosiale posisjoner i sykehuset å gjøre. Det å få pasientens tillatelse til å ”låne” pasientens kropp for å øve på prosedyrer, er en juridisk og praktisk forutsetning for å studere praktisk sykepleie. Studenter forteller på den annen side at pasienter har bedt dem følge dem til undersøkelser og operasjoner. Det oppfatter studentene som et uttrykk for at pasienten anerkjenner dem som kommende sykepleiere, men også som et uttrykk for at pasienten trenger støtte fra sykepleiestudenten. På et praksisbesøk fortalte en pasient til meg at hun hadde vært gjennom en skremmende undersøkelse, og at hun hadde fått panikk da legen skulle starte opp. Studentene som fulgte henne hadde holdt henne i hånden og pratet med henne mens undersøkelsen foregikk. Pasienten uttrykte seg slik om det som foregikk i undersøkelsesrommet: ”Takk og lov at studentene var med meg, ellers hadde jeg vært helt alene med dem (legen og sykepleieren). Jeg var så redd og det var så vondt, men de hjalp meg ved å være de som brydde seg om hvordan jeg følte det!”

Studentene som var med sa at de var usikre på om de var veldig uprofesjonelle, fordi de hadde blitt så berørt av det som skjedde at de handlet på det de trodde var instinkt. De lurte på om de hadde lært noe av dette, og hva jeg mente om det de hadde gjort. Jeg fortalte dem hvordan pasienten hadde formulert hva de hadde betydd for henne. De ble veldig glade for at

denne pasienten hadde vist dem hvordan engasjement og innlevelse er en viktig forutsetning for å kunne handle sykepleiefaglig kompetent til pasientens beste. Medfølelse for pasienten åpner for studentens eget følelsesrepertoar, og illustrerer den praktiske etikken i sykepleien. Når pasientene blir tatt vare på, gir de som regel omsorg tilbake til studenten.

Studentene skal ikke regnes som arbeidskraft, og har bedre tid i samhandling med pasientene. Det at de skal være der for å lære, kan også bety en større gjensidighet i relasjonen mellom student og pasient. Nesten uten unntak stiller pasientene seg til rådighet med tålmodighet og interesse for studenten, selv om det kan være en påkjenning. Sykepleierstudentene forteller også at de tar seg ekstra av pasientene, og blir på jobb utover vaktskiftet, hvis de føler at pasientene trenger det. På samme måte kommer det klart fram i utdanningens studentevalueringer at sykepleierstudentene er opptatt av hvordan lærerne er, og de er opptatt av å *bli sett og tatt på alvor* av lærerne. De bemerker det dersom de oppfatter som at en lærer har vært spesielt engasjert eller villig til å strekke seg langt for studentenes skyld.

Studentenes oppmerksomhet på lærernes menneskelighet og faglighet samsvarer med funn sosiologen Dag Album (1996) gjorde under feltstudier av pasientaktivitet i somatisk sykehus. Pasientene snakket seg i mellom omkring personalets kvaliteter. Han fant at pasienter var det han kalte *nære fremmede*. De tilbrakte mye tid sammen, både for å ha selskap og for å hjelpe hverandre til å forstå sykdom og behandling. Samtalene kunne ofte dreie seg om hvordan de oppfattet personalet. Det var hovedsaklig to sider ved personalet de var opptatt av. Det ene var om de var ”flinke” fagpersoner, og det andre var om de var ”menneskelige”. Emosjonelle forhold ble i liten grad tematisert. Pasientene hadde alvorlige sykdommer, de hadde plager, og de var usikre på utfallet av utredning og behandling. Likevel kunne det se ut som at pasientene var enige om at det å være tapper, og å tåle påkjenninger og usikkerhet, var betydningsfullt. Samtalene dem i mellom dreide seg ofte om konvensjonelle ting. Album mente at dyrkingen av det alminnelige kunne oppfattes som en måte å beskytte seg mot trusselen fra sykdommen (Album 1996). Sosiologen Arthur Frank (1991) fikk selv både hjerteinfarkt og kreft. Han trengte å forstå hvordan han kunne forholde seg til sin situasjon med en kropp som ”sviktet”. Han opplevde at den sosiale oppmerksomheten på kroppen økte under sykdom. Kroppen ble viktig for å kommunisere noe om ham som person. Han lagde som et resultat av sine erfaringer en typologisering av kroppen; inndelt i den medikaliserte, den seksuelle, den disiplinerte og den kommunikative kroppen. Om den kommunikative kroppen sier Frank:



The essential quality of the communicative body is that it is a body in process of creating itself. Theory cannot describe such a body, nor can I prescribe it. The task is rather to bring fragments of its emergence (Ibid.:79.)

Via begrepet *den syke kroppen* drøfter Frank hvordan lengselen etter anerkjennelse fra andre mennesker på sin egen kropp er sentralt. Den kommunikative kroppen ber om anerkjennelse. Den syke ønsker ikke bare anerkjennelse for sin tilstand, men anerkjennelse som helt menneske. Frank påpeker behovet for en ”process of narratization”, der kroppen gis anledning til å lage sin egen historie og uttrykke seg på egne premisser. Frank påpeker altså at sykdom ikke bare er av det onde, men også kan være en kilde til vekst og positive forandringer. Han er også opptatt av at man ikke kan skille personen fra kroppen og sykdommen. I boken *The Wounded Storyteller* (1995) referer Frank til en av sine informanter med følgende kommentar: ”Her story is not *about* illness. The story was told *through* a wounded body.” (Preface:xi.) Sykepleierstudenter skal studere i samhandling med pasienter. En viktig del av denne samhandlingen er å få kunnskap om hvordan sykdom oppstår og utvikler seg, og hvordan pasienter opplever og uttrykker det å være alvorlig syk. Studentene skal gjøre sine observasjoner og veiledes til å finne fram til en god sykepleiefaglig tilnærming til pasientens problem eller behov. Sosiologen Yngvar Løchen (1998) var pasient i sykehus over en lang periode. Han opplevde at helsepersonell (i hovedsak leger og sykepleiere) ble dratt mellom to poler – den naturvitenskapelige og den menneskelige – og at de i sin streben etter å være medisinskfaglig dyktig personell, også forsøkte å orientere seg etter det han kaller ”et menneskelighetens skjema”. Selv følte han seg veldig sårbar i angsten for ikke å overleve. Takknemligheten ble derfor stor når han opplevde at det menneskelige trådte fram i samhandlingen:

Min kirurg, en mann på min alder – tok seg av meg igjen. Bak den kirurgiske masken – enten man tenker bokstavelig på munnbindet, den runde lua eller den grønne uniformen kirurgene bruker, eller på den litt bryske tone som er så karakteristisk for kirurger – fant jeg et hjerte av gull. Kanskje ligger noe av forklaringen på at jeg kom til å holde så sterkt av han, i den drepende angsten som etter hvert kom til å prege livet mitt, og at han ble min hjelper og min redningsmann og ga meg håp. Men ikke bare det: I sin kliniske tilnærming var han interessert, personlig engasjert og på sitt vis en slags kunstner (ibid.:29,30).

Det er vanskelig å vite om dette er ferdigheter og kunnskaper legen har tilegnet seg i studietiden eller om det er egenskaper han har i kraft av å være det mennesket han er. Sykepleierstudentene i Tromsø tilbringer 20 uker av andre

studieår i praksis. Tilrettelegging for møter med virkelige mennesker har som pedagogisk intensjon å vise studentene noe mer enn det de kan lese i lærebøker og øve seg på i skolens øvingssal. De skal erfare å føle omsorg for pasienten, og de skal erfare at pasienten selv er en viktig kunnskapskilde. I dette "samarbeidet" mellom den uerfarne studenten og pasienten, er muligheten for en gjensidighet til stede, som er sentral i utvikling av profesjonell kompetanse.

Filosof og sykepleier Kari Martinsen (1996, 2000) påpeker at krav om presisjon og mangel på tid i helsevesenet ikke gagnar verken pasienter eller helsepersonell. Det har blant annet ført til at den åpne tilnærmingen i observasjoner av pasienten med vektlegging av kontekstforståelse, er ferdigheter som må vike for produktivitetskrav, effektivisering og klassifiseringskunnskap i det moderne samfunnet. Klassifiseringskunnskapen forutsetter et maskinlignende registrerende og klassifiserende øye, som står i motsetning til det Kari Martinsen med henvisning til Rikke Nissen (1877) kaller det iakttagende øyet. Det iakttagende øyet ser med omsorg og aktelse på det pasienten uttrykker. Det moderne helsevesenet med effektiviseringskrav og økonomiske nedskjæringer er nåtidens sykepleierstudenters læringsarena. Det er her de henter sine sykepleiefaglige erfaringer.

"Vi blir fordret i vår egen utleverthet mot verden," sier Martinsen (2000), om gjensidigheten mellom pleier og pasient, samtidig som hun gjør oppmerksom på at for sterk involvering i pasientsituasjonen heller ikke er ønskelig. Sentimentalitet og overinvolvering betraktes som like uheldig som det å forholde seg distansert og likegyldig. Martinsen sier at omsorg også innebærer tilbakeholdenhet, og å ha oppmerksomheten rettet mot den andre og hva den andre vil. Sykepleierstudentene erfarer situasjoner der pasientenes sykdom oppleves overveldende. Å oppleve et annet menneskes lidelse er utfordrende og gripende på samme tid. Hensikten med å reflektere over slike opplevelser i skriftlige oppgaver, er å finne en balanse mellom innlevelse og faglig refleksjon. Dette er en pedagogisk utfordring for læreren som skal hjelpe studenten til å balansere inntrykk og integrere faglige kunnskap. Like viktig som at pasienten behandles omsorgsfullt, må også sykepleierstudentene møtes med forståelse for reaksjoner på å skulle ilegges et så stort ansvar i praksisstudiene. Gjennom å oppmuntres til refleksjon over egne valg og prioriteringer i pasientsituasjoner, kan studenten tilegne seg kunnskap, forståelse og handlingskompetanse. I boken *Gode fagfolk vokser* (Skau, 2005) viser forfatteren til at profesjonsgrupper som har andre mennesker som arbeidsfelt, trenger å få lov til å inkludere seg selv som menneske i den profesjonelle yrkesrollen. Mulighet til å få bevissthet omkring egne reaksjoner gjør at den profesjonelle yrkesutøveren kan vokse

som person innenfor rammen av det å være yrkesutøver. Det å åpne for ubehagelige, skremmende og ”forbudte” følelser kan frigjøre glede ved å være en levende fagperson utover de resultatene man oppnår.

### **Emosjonelle opplevelser kan både hemme og fremme læring**

”Jeg har vært litt stresset i forkant av praksis”, sa studenten Ole. Det var første møte mellom lærer, student og praksisfeltet, og vi presenterte ulike forventninger til studieoppholdet i praksis. ”Vi har hørt så mye fra lærere om å stryke, og nå føler mange av oss at vi er usikre på hva som forventes. Vi har hatt flere eksamener allerede i semesteret, og jeg kjenner at det har vært en påkjenning å skulle kvalifisere seg på så mange ting samtidig”.

Studenten Kari hadde gruet seg i ukevis til alt hun tenkte hun måtte gjøre i praksis: ”Jeg var ikke forberedt på at jeg skulle reagere så sterkt på å skulle stikke ei nål i ei blodåre. Vi var på skolen og skulle prøve å stikke på hverandre. Jeg ble kvalm og varm, og jeg skjønnte at jeg kom til å besvime. Læreren sa at det var helt ok, og at jeg skulle få prøve seinere. Det var fint å få trøst, men jeg følte at det ble en forskjell på meg og de andre studentene, som jeg ville komme til å slite med. Jeg håper at jeg vil klare å være med på en operasjon uten å dumme meg ut for alle”.

Sykepleierstudentene kan ha følelsesmessige reaksjoner som overrasker dem og frambringer skamfølelse fordi de føler seg ”avslørt”. Studenten Eva sier: ”Jeg sto der i sterile klær og hadde gjennomgått alle sterile prosedyrer korrekt før jeg kom inn i operasjon salen, da jeg plutselig kjente at gulvet begynte å gynte og at det prikket i hendene. Jeg våknet på gulvet i korridoren utenfor og så rett inn i øynene på en av operasjonssykepleierne. ”Du besvimte,” sa hun. Det er helt vanlig her hos oss, de fleste av oss har opplevd dette. Det går nok bedre neste gang!”

Eva opplever og beskriver det å miste kontroll på egne følelser som skremmende og ydmykende, fordi det ofte blir tolket som tegn på udugelighet og dermed skammelig. Operasjonssykepleieren trøster ved å alminneliggjøre reaksjonen, og tar samtidig studenten inn i sitt profesjonelle fellesskap ved å si at dette har mange erfart som en del av utdannelsen.

Studenten følte seg trøstet, men er det riktig å generalisere studentens opplevelse? Kanskje kunne denne situasjonen vært en flott læresituasjon om operasjonssykepleieren hadde spurt studenten om hvorfor hun reagerte slik og hva hun trodde kunne hjelpe henne videre.

Studenten Ole sier: ”Jeg hadde forberedt prosedyren nøye og var helt klar for å legge inn en veneport i armen til pasienten. Mens jeg gjorde i stand

utstyret på nattbordet, småpratet jeg med pasienten og vi fikk fin kontakt. Jeg hadde truffet åren perfekt og fått blodsvar, og skulle akkurat til å plastre fast venekanylen, da visitten med flere leger og sykepleiere kom inn i rommet. Jeg ble så forfjamsset at jeg rykket ut nålen og ødela hele det fine arbeidet. Det var veldig dumt at jeg mistet kontrollen med alle de folkene til stede, og ikke minst var det synd for pasienten som måtte stikkes en gang til.”

Han forteller om gledesfølelsen da pasienten sa at han faktisk hadde hørt at han var vanskelig å stikke på, men at han ikke var redd for å bli stukket en gang til. Sykepleieren som hadde lagt merke til det som skjedde, hadde kommet bort og sagt at hun kjente seg igjen i Oles reaksjon. Ole kunne fortelle at denne dagen ble avgjørende for at han fortsatte i studiet. Han hadde vært så utrolig lettet.

Sykepleierstudenten Kari forteller meg at hun er livredd for å være med på operasjon. Det er særlig blodet hun tror hun er redd for, men hun tror også at hun er redd for luktene, lydene, alle de profesjonelle og seg selv. Hun føler at dette har hun ikke kontroll på, og hun forstår ikke seg selv. Hun har hørt historier fra andre studenter som gjør henne kvalm. Hun har ikke hørt om noen som ikke tør å være med på operasjon. Er hun den eneste? Hun lurer på om hun bare må slutte på studiet. Hun ser plutselig på meg og lurer på om jeg synes at hun er helt ubrukelig?

Historiene Eva, Ole og Kari presenterer, er ikke så uvanlige som de tror. Likevel kan ikke jeg som lærer generalisere deres opplevelse. Gjennom at lærer lytter til studentens refleksjon over hendelsen, kan lærer støtte studenten i denne erfaringen. Det er knyttet mye spenning til det å skulle på sykehuset i praksis, og de fleste studenter kjenner på dette. De individuelle erfaringene kan berike og styrke et klassemiljø når studentene kan være åpne ved at lærer signaliserer at dette er en læresituasjon, ikke en test. I og med at det er lærerne som avgjør studentens karakterer ved eksamen, har lærer en viktig rolle i å legitimere studentenes reaksjoner som en del av den faglige skoleringsen. Det er utvilsomt mye læring i å kjenne på tilstrekkelighet og manglende ferdigheter, vel og merke hvis studentene får veiledning i å forstå hva situasjonene handlet om, og ikke blir værende i opplevelsen av manglende mestring. Sykehusavdelinger kan være en veldig sammensatt virkelighet å studere i. Det er ikke alltid like lett å synliggjøre læringsmål for den enkelte arbeidsdagen, verken for studenter eller lærer. Jeg gir et eksempel på et veiledningsbesøk:

*Det var en hektisk dag. Jeg var på besøk hos to studenter som var dårlig forberedt fordi det hadde skjedd forandringer i avdelinga siden de sist var på vakt.*

*Vi gikk inn for å hilse på pasientene og for å foreta målinger av blodtrykk, puls og*

*temperatur før vi planla dagens arbeid. Vi ble imidlertid oppholdt flere timer på pasientrommet, og rakk ikke å fordele oppgaver fordi mange ting skjedde samtidig. Jeg registrerte plutselig at to pasienter var i ferd med å utvikle alvorlige postoperative komplikasjoner som krevde intensiv overvåking, og disse ble i all hast overflyttet til en observasjonsenhet og tilkoblet overvåkingsutstyr. En pasient trengte hjelp til dusjing med desinfiserende midler og vi måtte re en operasjonsseng. Vi måtte også gjøre klar antibiotika og væsketilskudd siden pasienten ville bli operert seint på dagen og hadde fastet fra dagen før. En annen pasient var gjort klar til operasjon, og studentene hengte opp intravenøs væske og småpratet med pasienten, som var veldig nervøs for det operative inngrepet. Han hadde fått et beroligende medikament, og ga uttrykk for at han ikke pleide å snakke over seg på denne måten. En sykepleier kom inn, og jeg hjalp til med å kjøre pasienten til operasjonsstua. På veien spurte pasienten om det ville ta lang tid, og hvor han ville være når han våknet. Han rakk å si at han var veldig redd for å ikke våkne igjen, før operasjonssykepleieren overtok senga og trillet inn på operasjonsstua. Tilbake i avdelinga ble studentene beskjeftiget med ulike prosedyrer, og vi hadde mange småting som måtte ordnes. Det ble lite tid til å reflektere rundt alle gjøremålene.*

Dette praksisbesøket kan umiddelbart se ut som et håpløst vanskelig tilfelle sett fra et pedagogisk perspektiv. Både studentene og jeg som lærer opplever likevel å lære mye av en slik dag. Studentene forteller at slike eksempler gir ”rystelser” og de ”fester seg”, og det inspirerer til å hente fram bøker for å forstå mer. I løpet av praksisperioden får mange studenter forståelse for hvorfor observasjoner er viktig, hvilke kunnskaper som ligger til grunn for å gjøre faglige observasjoner, og hvor mye erfaring og kunnskap som forutsettes for å utføre tilsynelatende rutinepregede sykepleieroppgaver.

### **Det går så mange rykter**

Lærergruppa merker godt at studentene blir stresset når tida for praksis nærmer seg. Lærerne avgjør hvilke sykehusavdelinger studentene skal avvikle praksisstudiene på, og studentene har som regel liten anledning til å protestere på denne fordelingen. Studentene begynner i god tid før praksisperioden å spørre etter lista med fordeling av praksisplasser. Dersom offentliggjøring av lista blir forsinket, hender det at studentene blir veldig opprørte. Ved et tilfelle hadde det brutt ut smittsom sykdom på ei sykehusavdeling. Studentene måtte testes med en blodprøve før de fikk utdelt praksisplass. Studentkullet ble forklart at dette var en formell sak som førte til at praksislista ble sendt ut litt seinere enn planlagt. Jeg ble veldig forundret over at studentene reagerte så sterkt som de gjorde på noe som mest sannsynlig ikke hadde noen praktiske konsekvenser. Enkelte studenter var rasende, og skjelte ut lærerne i plenum. I etterkant av

møtet snakket jeg med tillitsvalgte på kullet for å høre deres syn på saken. De mente at det kunne være flere forklaringer på det sterke utbruddet. Eksempelvis hadde noen sykehusavdelinger dårlig omtale fordi det enten var en kjedelig avdeling å være på eller at personalet ikke var hyggelige mot studenter. Det var mange studenter som absolutt ikke ville dit. Noen studenter ønsket ikke å ha første praksisrunde<sup>29</sup> på kirurgisk avdeling med høyt tempo. Disse studentene hadde oppfatninger som at man kunne ”varme seg opp” og ”bli vant til sykehus” i en roligere medisinsk avdeling først, og dermed kunne de ha større utbytte av kirurgisk avdeling etterpå. De mente at den viktigste forklaringen kunne være at det var en allmenn oppfatning blant studentene at det var greit å få lista tidlig, slik at de rakk å ”forberede seg psykisk” på det de skulle gjennom.

Studentene referer ofte til tidligere studenters fortellinger fra deres opplevelser fra de forskjellige avdelingene, og disse ”forberedende forforstillingene” har de med seg når de møter avdelingspersonalet. På skolen har vi ingen fora hvor studenter kan bearbeide ”ryktene” fra medstudenter. Når jeg som lærer kommer til innledende møter med student og veileder i sykehuset, har jeg ofte følelsen av at studentene ikke alltid våger å være oppriktige med hva de tenker om å være i praksis. De er usikre på hva utdanningsinstitusjonen forventer av dem og forsøker å svare det de tror vi ser på som ”riktig” svar. Her har vi som er lærere i sykepleierutdanning en viktig jobb å gjøre i å avgrense for studentene hva de forventes å lære og hvordan dette kan foregå i det klasserommet sykehusavdelingene representerer i studiet.

Halvparten av studietiden foregår i ulike former for klinisk virksomhet i samhandling med pasienter, og det er stor enighet innad i sykepleierutdanningen at det å ha gode relasjoner til praksisfeltet, er viktig med tanke på studentenes læringsmuligheter. Praksisstudiene fungerer som en dannelsingsprosess for studentene, i og med at den foregår i tett interaksjon med sykehusavdelingenes personale og pasienter. Studentene forteller ofte at det er vanskelig å komme på ”noe fornuftig” å snakke med pasienter om, som kan gi inntrykk av å være faglig fundert. De synes det er vanskelig å opptre ”naturlig” og å være profesjonell. De er usikre på hvordan de skal beskrive hva de har lært i loggene sine.

Pasientgrunnlaget varierer, og læresituasjonene de representerer er forskjellige. Det er lett å bli overveldet av pasientenes problemer. Det er like

---

<sup>29</sup> Våre studenter har to praksisperioder på 10 uker, en i første og en i andre semester av 2. studieår.

lett å bli overveldet over egne reaksjoner i situasjoner hvor en blir oppmerksom på hvor mye kunnskap og kompetanse som kreves for å handle faglig forsvarlig. Sykepleierstudenter skal utvikle en trygghet i å møte mange pasienter uten å underkjenne sin egen reaksjon knyttet til det pasientene opplever. Dermed kan det vendes til å bli en historie om studentens opplevelse og erfaring med en akuttmedisinsk situasjon, og om hvilke følelser en slik situasjon kan utløse.

### **Det er mange læringsprosesser som foregår parallelt i praksisstudiene**

Sykepleierstudenter er sjelden begeistret for sykehusavdelinger hvor personalet jevnlig gjør det studentene kaller ”å grille” dem i andres påhør. Studenter forteller også at i slike sammenhenger har pasienter tatt dem i forsvar. Dersom læringsmiljøet ikke er inkluderende, kan det gå ut over evnen til å lære. Studentenes arbeidsprosess blir forstyrret, og i verste fall avsluttet. Det er ingen tjent med, heller ikke pasientene. Det sosiale arbeidet som foregår i sykehusavdelinger, vil variere og endres slik mennesket og samfunnet forøvrig endrer seg. Det er påtagelig lite debattert hvordan de ulike menneskenes opplevelser og erfaringer innvirker på profesjonell yrkesutøvelse. Det kan se ut som at dette sosiale arbeidet er ment å skulle ”gå av seg selv” i den enkelte yrkesutøver. Cato Wadels (1977) artikkel *Hva er arbeid?* handler om at vi trenger et utvidelse av arbeidsbegrepet. Wadel ville utvide innholdet i begrepet arbeid ved å rette oppmerksomhet mot de deler av individuell og sosial verdiskapning som vi tilsynelatende glemmer å anse som samfunnsmessig nødvendig. Sykepleiers arbeid foregår i tett interaksjon med mennesker der livet står på spill. En del av det sosiale arbeidet handler om å sette seg inn i, eller innstille seg på, kollegers og pasienters opplevelse i samhandlingen. Noe av dette skjer muligens på et ubevisst plan. Filosofen Trond Berg Eriksen (1995) tenker seg at evnen til sympati og medfølelse er noe allmenmenneskelig som eksempelvis påkalles når vi møter den andres smerte, og at dette i første omgang erkjennes kroppslig før det blir gjenstand for refleksjon:

Medfølelse på det mest elementære nivå er den forbindelse mellom to kropper som fører til at den ene kjenner smerte når en annen utsettes for lidelser. Man tar seg uvilkårlig til benet når man ser bildet av en dramatisk amputasjon. Den som uforberedt blir vitne til et stikk i øyet eller et støt i magen på en annen, rykker til og beskytter sine egne organer med bevegelsesreaksjoner. På et nivå som går forut for språket og begrunnelsene, finnes åpenbart en sympati mellom kroppene (ibid.:6).

I et slikt perspektiv er det verdifullt å undre seg mer over hva sykepleierstudentene gjør med ulike erfaringene de tilegner seg i løpet av studietiden og hva de ulike erfaringene gjør med dem som personer. Erfaringer er portalen til etikkens felt, sier filosofen Anders Lindseth (2002). I en forelesning for helsefagstudenter ble han oppfordret til å si noe om etikk i behandling av pasienter. Studentene ønsket en form for opplæring i etisk forsvarlig tilnærming til pasienter som på ulike måter virket utfordrende på et etisk grunnlag. Lindseth mener et dette rører ved kjernen i alt omsorgsarbeid. Det å lære opp helsefagstudenter i etikk kan bli feil, nettopp fordi en innlært etiske tenkemåte kan være det som hindrer utøveren i å oppfatte det som faktisk skjer i samhandlingen. En instrumentell innstilling innebærer at man vet hva situasjonen krever. Lindseth mener at helsepersonell faktisk må tåle å *ikke* ha svar på hva det er pasienten trenger:

Å merke et sårbart uttrykk krever at man forholder seg til det, ikke bare i handling, men også som en fornemmelse eller undring, som en formodning og som en foregripelse av hva som behøves. Er vi syke og sårbare, merker vi det med en gang, vi lar oss ikke narre. Når vi uttrykker en lidelse som fordrer å bli møtt, er det smertefullt å bli gjenstand for en annens forstillinger om hva vi behøver, slik vårt uttrykk til den andre dermed avvises. (Lindseth 2002:90,91.)

Observasjoner av pasientens tilstand er en vesentlig del av sykepleien. Sykepleierens observasjoner er sansede opplevelser og kan ikke utelukke sykepleieren selv som person, til tross for at observasjonene forsøkes gjort så nøytrale som mulig. Sykepleierens personlige erfaringer, eller *levde liv*<sup>30</sup> vil prege observasjonene. Sykepleierstudenter forteller at de opplever å lære og forstå mer av sykepleie når de møter syke mennesker i praksis, når sykdommen opptrer i en levende person og ikke i den akademisk-pedagogiske framstillingen av mennesket i oppdelte tema og fag. De lærer også mye om seg selv og sine egne reaksjoner.

Tenkningen til filosofen Merleau-Pontys (1945) begrep *levd kropp*, også betegnet *egenkroppen*, som er både meningsøkende, erfarende og reflekterende, handlende og selvoverskridende, sosial og kontekstuell, subjekt og objekt, er relevant i veiledning av sykepleierstudenter. Merleau-Ponty sier at vi *er* vår kropp, og at den levde kroppen, egenkroppen, er et konkret hele:

---

<sup>30</sup> Max van Manen (1997b, s. 9) forstår begrepet lived experience som det å erfare verden og livet mens det leves, som å erfare livet på en prerefleksiv måte gjennom det man umiddelbart sanselig erfarer, forut for refleksjon og forståelse.



We are in the world through our body, and we perceive that world within our body, by thus remaking contact with the body and with the world, we also rediscover ourself, since, perceiving as we do with our body, the body is natural self and, as it were, the subject of perception. (Merleau-Ponty, 1962:206.)

Avvisning eller neglisjering av studentenes følelsesmessige erfaringer, kan oppleves som en avvisning både av personen og fagmennesket. Vi kan åpne for studentens egenutvikling gjennom å forholde oss til studentenes fortellinger fra praksis på en faglig omtenkfull måte. I den akademiske verden er teoretisk kompetanse viktig, og man synliggjør faglig kompetanse ved å produsere vitenskapelige tekster. I klinikken, sykepleiernes praktiske yrkesfelt, skal arbeidet fortsatt være kunnskapsbasert, men det kreves noe i tillegg. I dette arbeidet er det av avgjørende betydning hvilken tilnærming den profesjonelle velger å møte kolleger og pasienter med. I følge Bengt Starrin (denne boken) var sosiologen Hochschild (1983) blant de første som på en mer systematisk måte gjorde oss oppmerksom på menneskers emosjonelle arbeidsinnsats på arbeidsplassen. Mennesker utfører ”emosjonelt arbeid”, eller ”emosjonshåndtering” i forhold til ”følelsesregler” og ”uttrykksregler” – normer som angir hva som er ”riktig” eller ”passende” følelse og ”riktig” eller ”passende” følelsesuttrykk i en gitt situasjon. Dette arbeidet gjør også sykepleierstudentene når de forsøker å finne ut av hvordan de skal handle og opptre for å bli integrert i sykepleiernes arbeidsfelleskap, og hvordan de forventes å opptre i samhandling med pasienter. Det er en uttalt forventning om at studenten skal vise interesse for å bli integrert blant avdelingens ansatte. Avdelingene har også interesse av å rekruttere nye sykepleiere.

I en artikkel i sosiologisk tidskrift gjør sosialantropologen Cato Wadel (2008) et forsøk på å utvikle begrepet *innlemmelse* til et sentralt samfunnsvitenskapelig begrep:

Etablering av relasjoner kan sies å være den mest elementære type innlemmelse vi foretar oss i dagliglivet. Denne formen virker så ”naturlig” at vi svært ofte ikke legger merke til den. Innlemmelsen forblir ”skjult” sosialt arbeid, eller ”taus” kunnskap (ibid.:238).

Wadels hensikt med å utvikle innlemmelse som et generelt relasjonelt og prosessuelt begrep, er å sette oss i stand til å fange sentrale elementer i mellommenneskelig samhandling mellommenneskelige relasjoner og mellommenneskelige prosesser. Lærer må tilby sykepleierstudentene veiledning i å sortere og forstå emosjonelle opplevelser knyttet til arbeidet de utfører i praksisstudiene. Kristin Heggen (1993) fant i sin studie av sykepleierstudenter i

sykehuspraksis at inkludering i pleierfellesskapet hadde stor betydning for studentenes kunnskapsutvikling. Hun påpekte også at det ligger delvis ubrukte utdanningsmuligheter i ”inndanningen”. Fra mitt synspunkt er lærers deltagelse i studentenes erfaringer med praksisstudier av stor betydning. Dersom studenten får støtte til å forstå sine egne emosjonelle opplevelser ved deltagelse i avdelingens arbeidsoppgaver, kan det igjen føre til en bevisstgjøringsprosess omkring allmenne sykepleiefaglige utfordringer i møter med pasienter.

### **Emosjoner representerer utfordringer for helsevesenet**

Den psykiske helsen og den somatiske, kroppslige helsen behandles atskilt i det vestlige helsevesenet, selv om det er enighet om at man ikke kan skille kropp og sjel. Forskning om lege–pasientforholdet (Butow et al.) viser at det ikke er lett for legen å fange opp pasientens følelser. For det første kvier pasienter seg for å komme ut med følelsene sine. De formidler ofte følelsene sine indirekte, i form av små antydninger. Det er dessuten sjelden at pasienter kommer med slike antydninger, og veldig ofte hender det at legen ikke legger merke til eller overhører denne typen henvendelse. Det kan også være et uttrykk for at pasienter nødig snakker med legen om følelser. Uro i følelseslivet kan i helsevesenet oppfattes som sykdom eller en tilstand som krever særskilt behandling. Mennesker flest har erfart at kropp og sjel ikke kan atskilles. Når vi får panikk, kjennes det i kroppen. Hvis vi får problemer med å puste, reagerer de fleste av oss med panikk. Selv om helsepersonell generelt kan ha en ydmyk innstilling til menneskelige følelser, kan det se ut som at det er en tilbøyelighet til å ville *behandle bort* følelsen heller enn å reflektere over hva følelsen er et uttrykk for. Psykiater Finn Skårderud ([www.skarderud.no](http://www.skarderud.no)) undres om også psykiatrien, sjelelivets fag, frykter følelser. Han er redd for at den gode samtalen som kan forløse vanskelige følelser skal forsvinne til fordel for farmakologiske preparater og korttidsprogrammer for å endre negativ atferd og tenkning. Helsevesenet som samfunnsinstitusjon sender i så fall ut gale signaler til befolkningen, om at det ikke er mulig å leve med de følelsene man har, mener Skårderud.

Med tanke på at sykepleierstudenter i sykehuspraksis møter pasienter i sårbare tilstander, er det viktig at de lærer seg å reflektere over hvordan man kan forholde seg til følelser. For at de skal være i stand til det, må de både lære noe om hvordan man kan tilnærme seg andres følelser, og de må erfare å bli møtt på følelser som de ulike pasientene presenterer. Legene som yrkesgruppe er sentrale rollemodeller for sykepleierstudentene. Dersom leger ikke finner en diagnose som forklarer pasientens opplevelse, kan det være at pasientens

opplevelse underkjennes og indirekte betegnes som en innbilning. I Bergen driver legen Ingvard Wilhelmsen (2006), spesialist i indremedisin og psykiatri, verdens eneste klinikk for hypokondere<sup>31</sup>. ”Hypokondere har blitt behandlet dårlig i dette landet. Legene er flinke til å finne somatiske feil, sier Wilhelmsen, men hvis de ikke finner feil og pasienten fremdeles har vondt, så sender de vedkommende til en psykiater. Mange pasienter er ikke interessert i det. De vil ha flere kroppslige undersøkelser, ikke bli stemplet som gale.” ([www.forskning.no](http://www.forskning.no)). Ikke så få nordmenn, rundt regnet 1 prosent eller 50 tusen mennesker i Norge er registrert med diagnosen innbilt sykdom. Wilhelmsen mener at alle har, og bør ha, *litt* helseangst. Det må bare ikke bli for mye.

Helsepersonell er fagpersoner med kunnskap om og erfaring med hvordan følelsesmessig stress innvirker på helsen, også på helsepersonells helse. I boken *Skam i det medisinske rom* skriver Gude (2006) om legers belastning med tanke på å sette grenser for sin innlevelse i problemer som presenteres av pasienter, helsevesenet og samfunnet. Det er vanskelig å vite når man som lege har gjort nok for å hjelpe pasientene. Forfatterens budskap er at han ønsker velkommen en åpenhet omkring den skammelige utilstrekkelighetsfølelsen. Håpet er at man ved å flytte skammen over i det offentlige rom kan hindre at den må privatiseres og hemmeligstemples.

Helsepersonell på alle nivå i helsetjenesten møter mennesker hvor livet er truet eller at det er fare for at livet blir dramatisk forandret. Helsepersonell er pålagt ved lov (Molven 2006: Helsepersonelloven 1999 kap.2, § 4) å diagnostisere, handle og behandle alle pasienter forsvarlig og på en omsorgsfull måte. Det er ikke enkelt å vite når det er forsvarlig nok. For å få oppmerksomhet rundt dette, er det viktig at studenter får tilstrekkelig faglig oppfølging mens det ennå er lov å ikke vite, altså under studiet.

Dag Album (1993) fant i sin studie at det ikke var samsvar mellom sykepleiernes oppfatninger av pasientenes følelser og pasientenes faktiske emosjonelle uttrykk. Sykepleierne brukte, etter Albums erfaringer, en slags modell for å observere emosjonelle reaksjoner, mens pasientene orienterte seg etter kulturelt akseptable sosiale regler for skikk og bruk i formidling av emosjoner. Er dette en riktig observasjon? Hvordan skal man i så fall tolke sykepleiernes være- og tenkemåte?

En nærliggende tanke er at sykepleierne beskytter seg bak en prosedyre-

---

<sup>31</sup> Medisinsk diagnose kjennetegnet av vedvarende opptatthet av muligheten for å ha en eller flere alvorlige og vedvarende kroppslige lidelser.

modell framfor å gjøre en individuell vurdering. Ifølge emosjonssosiologen Hochschild (1983) finnes det to sett hovedregler for emosjoner. Den ene typen regulerer atferd. Disse reglene normerer hvordan vi kan tillate oss å uttrykke emosjonelle opplevelser. Den andre typen emosjonsregler handler om hvilke følelser det er passende å ha, og hvor sterkt disse kan føles. Kristin Heggen (2000) provoserte sykepleielæremiljøet med artikkelen *Romantisering av sykepleiefaget* ved å si at sykepleierutdanning mangler forståelse for hvordan vi med respekt for både studenter og pasienter skal sette følelser på pensum i utdanningen. Begreper som innlevelse, innfølging, empati og holisme blir bare overfokuseringer på følelser og floskler, dersom en ikke er kritisk til hvordan denne tenkningen omsettes i konkret samhandling, mente Heggen. I en kritikk av Heggens artikkel, svarer høyskolelektor i sykepleie, Veslemøy Egede-Nissen (2000) at ut fra hennes erfaring er det ikke det å arbeide med følelser sykepleierstudenter kritiserer:

Når studenter mener at man trækker på følelser, lukker de til, og sier i fra. Studenter mener ikke at arbeid med følelser er irrelevant. Det er språket, det abstrakte og generelle språket, som verken er levd eller følt, men hentet fra en bok, som er tema for studentenes kritikk av utdanningen. Og den erfarne sykepleieres tids- og ansvars-klemme i praksis, og fraværet av å kunne snakke med noen om hva man føler over plutselig uventet død, som er det problematiske, eller at legen har gitt beskjed om en alvorlig diagnose, og gått, som studentene føler seg avmektige overfor. Fagkunnskap kan derfor bekreftes gjennom å lytte til pasienters erfaringer, og det å møte pasientene på det de faktisk sier. Utdanningsinstitusjonene har et stort ansvar i å hjelpe studentene med sortering av erfaringer, slik at det går an å være ærlig på følelsene man opplever i samhandling med pasienter (Egede-Nissen 2005).

Egede-Nissen peker på pasientens emosjonelle reaksjoner som viktig læring for studentene. Dersom man griper fatt i stemningen i studentens pasientfortelling, kan man veilede fram studentens bilde av seg selv som fagperson, uten klisjeer og ”overføleri”.

### **Omsorgsfull veiledning til et omsorgsyrke**

Hva skal til for at sykepleierstudentene skal oppleve veiledning i praksis som konstruktive læresituasjoner? Til det vil jeg si at lærer har en viktig funksjon i klargjøring av konkrete læringsmål med realistiske forventninger til studentene. Det er også viktig at lærer kjenner avdelingens arbeidsoppgaver tilstrekkelig til å være delaktig i organisering av studentenes læringsaktiviteter. Kristin Heggens skriver i sin doktoravhandling *Sykehuset som klasserom* (1993) at det som ble

formidlet som nyttig kunnskap blant sykepleielærerne i skolen, ikke nødvendigvis samsvarte med nyttig kunnskap i praksisfeltet. Dersom det fortsatt er tilfelle, kan sykepleierstudenten komme i klemme mellom to sterke premissleverandører som begge har stor betydning for deres utdanningsforløp. Det i seg selv kan studentene oppleve som avsporende, oppmerksomhetskreivende og frustrerende å forholde seg til. Lærer må derfor få kjennskap til hvordan studentene opplever dette.

Jeg har mange eksempler på at Kristin Heggen berører noe vesentlig i sine observasjoner. Et eksempel er arbeidet med studentenes personlige målsettinger. Her skal studentene si hvordan de vil gå fram for å nå studiets formelle mål. Skolens lærere oppfordrer studentene til å peke på egne sterke sider, men også å være ærlige på eventuelle forhold som de opplever som hindringer med tanke på læring i praksis. Vi inviterer da studentene til å ta ansvar for egen læring, sett fra skolens side. Her har jeg ofte opplevd at sykepleierne som skal følge dem i praksis ikke har samme innstilling. Det er en hårfin balansegang mellom å være ærlig på usikkerhet, samtidig som man framstår som faglig initiativrik og lærevillig. Studenter som virker for usikre, kan stå i fare for å bli oppfattet som ikke egnet for yrket.

”Man må kaste seg ut i det, ellers lærer man ingenting,” blir altfor ofte sagt av sykehuspersonalet. Hva hvis studentene kvier seg for det? Det kan være at studentens ærlighet omkring egne forventninger blir oppfattet som svakhet eller unnvikelse. Det å gi uttrykk for følelse av utilstrekkelighet eller frykt for å gjøre feil, kan oppfattes som å ikke være tilstrekkelig profesjonelt innstilt. Samtidig blir det presisert overfor studentene, både fra utdanningsinstitusjonen og fra praksisfeltet, at det er viktig at de ikke utfører oppgaver som de ikke behersker, og som igjen kan sette pasientenes liv i fare. Dette er forventninger med dobbel bunn som studentene kan oppfatte som vanskelig å forene.

I artikkelen diskuteres betydningen av å forstå studenten som levende, erfarende og reflekterende. Studiet må bidra til å styrke sykepleierstudentens evne og vilje til å utvikle kunnskap, både den generelle kunnskapen som må ligge til grunn for å bli sykepleier, og kunnskap om seg selv som fagperson. Lærers måte å veilede studenten på, kan fungere som en modell for hvordan den framtidige sykepleieren forholder seg til sine pasienter og kolleger. Ved at lærer anvender en fenomenologisk tilnærming i samhandling med student og pasient, kan lærer vise studenten hvordan den fenomenologiske tenkemåten åpner for å se det umiddelbare, det som trer fram i situasjonen, som lyder, stemninger og ordvalg.

Aksjonslæringens intensjoner om å erfare, erkjenne og oppleve, kan imøte-

kommes sammen med studentene i nærværende samhandling med pasienter. Mulighetene for å utøve virkelighetsnær pedagogisk veiledning er genuin i praksisstudiene. I veiledning kan studentene oppmuntres til å fortelle og reflektere over det de erfarer. *Det å kaste seg ut i det* i spesialavdelinger med alvorlig syke og utsatte pasienter, er ingen trygg og forutsigbar læresituasjon. Emosjonelle reaksjoner kan være nøkler til å forstå seg selv som fag- og privatperson. Studenter som har lite erfaring med å kommunisere følelser, kan bli reddet for sine egne reaksjoner. Det er viktig at det gis plass til å reflektere over disse reaksjonene. Erfaringer med at studenter kvier seg for å snakke om sin redsel eller følelse av utilstrekkelighet, tilsier at vi i større grad må tematisere dette i utdanningen. Studentene skal lære hva omsorgsfull sykepleie er i møte med pasienter, samtidig som de selv er i en utsatt situasjon ved at deres handlinger og refleksjoner blir evaluert og kan bli underkjent.

På 30-tallet hadde Hagemann (1930) følgende beskrivelse av datidens sykepleierelevers sosiale posisjon:

Som elev blir hun satt på ”nederste hylle”, må lære alt forfra, tåle tilrettevisninger, som mangen en gang kan kjennes ydmykende nok, og finne seg i en helt uvant disiplin...Ingen spør etter hennes mening, efter hva hun liker eller har lyst til – hun har i ett og alt å rette seg efter hva andre bestemmer for henne...Forsøk i stedet å se enhver irettesettelse som en hjelp i kampen for å bli god. Noiaktighet er et begrep i sykepleien som godt kan oversettes med *ubetinget lydigheit* (op.cit: 9–10,13,21).

I vår tids praksisstudier følger studentene sykepleiernes vaktturnus og blir på den måten delaktig i avdelingenes arbeidsfellesskap. Kristin Heggen (1993) fant i sin studie at kvaliteten ved å bli integrert i arbeidsfellesskapet var utslagsgivende for studentenes læring i praksis. Det å bli integrert innebar at studentene ble tatt med i alle avdelingens gjøremål, og at de ble regnet med i arbeidsfellesskapet og tillagt ansvar. Som mennesker er vi sårbare for om vi blir inkludert eller avvist. Det er viktig å påpeke dette overfor sykepleierstudentene, slik at de kan betrakte sin sosiale innsats for å innfri avdelingspersonalets og lærernes forventninger som en del av sin faglige utvikling. Utfordringen for lærer er å veilede studenten med utgangspunkt i pasienten, på en måte som også retter en fenomenologisk inspirert oppmerksomhet på studentens faglige og personlige utvikling, ikke bare på pasientarbeidet. Når studenten berøres av pasientens historie, er det viktig for lærer å være interessert i hva som gjorde at studenten ble berørt. På denne måten kan studenten få mulighet til å oppleve sine reaksjoner som faglig utvikling og utfordring. Når sykepleierstudenten skal

lære i praksis, er både pasient og student i en sårbar situasjon der begge har behov for omsorg. Det kan være en emosjonell påkjenning for sykepleiere å ha så mye ansvar for pasientenes liv<sup>32</sup>. Sykepleierutdanningen har ansvar for at studentene møter omsorg i utdanningssystemet når læringsarenaen innebærer så store faglige og emosjonelle utfordringer.

Sykepleierstudentene må bli veiledet til å forstå hvilke emosjonelle utfordringer omsorgsfull behandling av pasientene innebærer for dem som enkeltmenneske og som fagperson. Henriksen og Vetlesen (1997) sier at det omsorgen handler om, er menneskers grunnleggende sårbarhet, avhengighet, skjørhet og dødelighet. Omsorgen er til for de situasjoner som mennesket ikke rår over, de grunnvilkår vi ikke selv har valgt. Den er svaret på andres sårbarhet. Omsorgen innebærer å ta vare på den trengendes verdighet, der omsorgen er en understøttelse av det verdige liv (1997:25).

Omsorg er sentralt i sykepleie. I følge sosiologen Greta Skau (2005) vil det å være i stand til virkelig å møte pasienters omsorgsbehov, avhenge av om den profesjonelle har lært å ta sine egne reaksjoner på alvor.

## Referanser

- Album, D. (1991) Medisinske sykdommers sosiale prestisje. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening* nr.17,1991;111, 2127–2133.
- Album, D. (1993). The emotional quality of conventional interaction. A first visit to the Sociology of Emotions. *Sosiologisk tidsskrift*, Årgang 1, nr 2; 91–104, Scandinavian University Press.
- Album, D. (1994). *Nære fremmede*. Universitetsforlaget.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsverden som grund*. Studentlitteratur, Lund.
- Butow, P. N., Brown, R. F., Cogar, S., Tattersal M. H., Dunn, S. M. (2002). Oncologists' reactions to cancer patients' verbal cues. *Psycho-Oncology* 11(1):47–58
- Egede-Nissen, V. Kommentar: Fenomenologi, følelser, fakta og sentimentalisering av sykepleiefaget. *Tidsskriftet Sykepleien*, nr. 5, 2000.
- Eriksen, T. B. (1994). *Undringens labyrinter*. Universitetsforlaget.

---

<sup>32</sup> I følge tall fra statistisk sentralbyrå, oppgir 72 % av sykepleierne som ble spurt i en undersøkelse om emosjonelle krav i arbeidssituasjonen, at de må forholde seg til sterke følelsesmessige reaksjoner hos sine klienter. De viser også til den belastningen de opplever ved at det er et gap mellom pasientenes behov og helsevesenets ressurser. I Klassekampen, 27. desember 2008.

- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan gjøre en forskjell. *Fou i praksis* nr1/2007, s. 45–58, Tapir Akademisk Forlag.
- Frank, A. (1989). Bringing the Bodies back. I *A decade review*. Diferentia – Review of Italian thought, no 3–4.
- Frank, A. (1991). *At the Will of the Body*. New York: Houghton Mifflin.
- Gude, T. (2006). Hvorfor skammer jeg meg meg over å ikke greie å gjøre jobben min? I: Gulbrandsen, Fugelli, Hovind Stang og Wilmar (red.) *Skam i det medisinske rom*. Gyldendal Akademisk forlag A/S.
- Hagemann, E. (1930). *Sykepleieskolens etikk. I korte trekk*. Oslo, Aschehoug.
- Heggen, K. (1993). *Med sykehuset som klasserom*. Dr.polit.-avhandling, Universitetet i Oslo, Det Samfunnsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Heggen, K. (2000). Romantisering av sykepleiefaget? *Tidsskriftet Sykepleien* nr.1, 2000.
- Hochschild, A.R. (1983, 2003). *The Managed Heart*. The University of California Press
- Husserl, E. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phenomenologie* Haag: Martinus Nijhoff 1954. Eng. oversettelse: *The Crisis of The European sciences and the transcendental phenomenology*, Evanston, IL: Northwestern University Press 1970.
- Lindseth, A. (2002). Løgstups etikk i et omsorgsperspektiv I: *Spør i Sandet*. Wolf, J. og Gjerris, M. (red.) Forlaget Anis, København.
- Løchen, Y. (1998). *Det gjenstridige livet*. Tiden Norsk Forlag.
- Martinsen, K. (1996). *Fenomenologi og omsorg*. Tano, Aschehough.
- Martinsen, K (2000). *Øyet og kallet*. Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1945) & (1994). *The Phenomenology of Perception* Paris: Gallimard.
- Molven, O. (2006). *Helse og jus*. Gyldendal Akademisk.
- Nissen, R. (1887). *Lærebok i sykepleie for diakonisser*. Kristiania.
- Wadel, C. (1977). Hva er arbeid? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 18: 387–411.
- Wadel, C. (2008). Innlemmelse i sosialt fellesskap *Sosiologisk Tidsskrift*, årgang 16, nr 3; 237–252, Universitetsforlaget Oslo.
- Skau, G. (2005). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Akademisk forlag.



- Skårderud, F. (2008). Frykter psykiatrien følelser? Innlegg i fast spalte i bladet *Psykisk helse* "Fra divanen", [www.skarderud.no](http://www.skarderud.no)
- Svartdal, F. (1997). *Psykologi – en introduksjon*. Ad Notam Gyldendal.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Wilhelmsen, I. (2006). *Hjelp for de innbilt syke*. [www.forskning.no](http://www.forskning.no), 11.januar 2006.



# – Vil ikkje ha hjelp?

## Kva gjer at barnet/eleven tar i mot eller vegrar seg mot "hjelp"?

Ingvild Kamplid

### Innleiing

Eg vil her trekkje fram fenomenet hjelp og korleis det kan opplevast i relasjonen mellom mottakar og givar. Eg vil spesielt ha relasjonen barn/vaksen, elev/lærer i tankane. Tittelen til denne artikkelen kjem frå ei utsegn eg ofte har høyrte frå vonbrotne lærarar når dei ikkje når fram til eleven: *Men han vil ikkje ha hjelp...* Slike utsegner kjem gjerne med oppgitt og fortvilt stemme i samanheng med at vi drøftar tilpassa undervisning til ein elev. Læraren vil sjølvsagt vere ein viktig "hjelpar" i eleven si læring og utvikling, men opplever at han ikkje lukkast i intensjonane sine.

### Spørsmål med bakgrunn i intensjonar i Kunnskapsløftet (K-06)

I den generelle delen av den norske læreplanen, *Kunnskapsløftet (K-06)*, blir det formidla eit elev-, lærings-, menneske- og samfunnssyn om at det er viktig å møte eleven der han er. Samtidig er det vektlagt at vi har ein kulturarv å ta vare på og at eleven må tileigne seg kunnskap som bygger på denne. Opplæringa har ikkje berre eigenverdi for elevane, men har og som mål å førebu dei unge til å ta på seg dei oppgåvene som arbeids- og samfunnslivet vil krevje av dei. Planen gir generelt uttrykk for eit konstruktivistisk syn på læring, der ei vellykka opplæring krev bidrag frå både lærar og elev. Bodskaen er dobbel. På den eine sida skal eleven lære å tilpasse seg det kulturelle fellesskapet. På den andre sida skal eleven bli i stand til å skape noko nytt, sjå, forstå og endre seg i takt med omskifte i samfunnet, og til å utvikle sine personlege eigenskapar. Dette fortel meg at skulen må evne å veksle mellom desse to sameinte måla for at elevane skal kunne bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn, slik det står i formålsparagrafen i Lov om grunnskulen.

I den generelle delen av læreplanen blir det peika på ein del føresetnader for å nå desse måla. I kapitlet *Det skapande menneske* peikar planen på at oppfostringa skal gi elevane lyst på livet og mot til å gå laus på det. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår, og samtidig føre dei inn i

grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner (K-06:11). Under kapitlet *Det arbeidande menneske* blir det framheva at opplæringa må rettast ikkje berre mot det faglege innhaldet, men òg mot dei personlege eigenskapane ein ønskjer å utvikle, ved å skape eit læringsmiljø som gir rikt høve for barn og unge til å utvikle medvite samfunnsansvar og førebu dei for rolla som vaksen (K-06:17). Eg tolkar intensjonane i lov og læreplan slik at dersom vi ønskjer å utvikle det gaglege menneske, må vi òg bidra til å utvikle den einskilde elevens sjølvstende. Det eine er ein føresetnad for det andre dersom vi skal makte å skape grunnlag for demokratiske og ansvarlege medborgarar som evner å møte dei utfordringane som framtida fører med seg.

Spørsmålet er:

Kva er det som gjer at barnet/eleven kan ta imot eller ikkje kan ta i mot ”hjelp”, og ...

kva er det som gjer den vaksne eller læraren til den gode hjelparen med å løyse ei oppgåve og bidra til ein god læreprosess?

Eg vil i denne artikkelen særleg fokusere på dei emosjonelle og relasjonelle sidene ved fenomenet.

### **Emosjonelle sider ved undervisning og læring synes i forskning og skoledebatt**

Forfattarane av den norske rapporten frå PISA-undersøkinga<sup>33</sup>, viser til at arbeidsformene i skulen i dag stiller særleg store krav til læraren når det gjeld både fagleghet og fagdidaktisk refleksjon (Kjærnsli m.fl., 2006, s. 257). I debatten som kom etter PISA-undersøkingane har det vore tala mykje om at lærarutdanninga må bli betre. Det har vore mykje framme at læraren må ha gode fagkunnskapar og formidlingsevne, medan sjølv møtet mellom lærar og elev og den emosjonelle sida ved lære- og undervisningsprosessen synes å ha vore mindre merkbar i diskusjonen.

Tilrådingane i St. meld. Nr. 31 (Kunnskapsdepartementet 2007–2008) om kvalitet i skulen bygger på ein rapport om funna i 70 studiar om samanhengen mellom kompetanse hos lærarar og læringa hos barn og unge. Berre 6 av studiane omhandlar lærarane sine emosjonelle reaksjoner på undervisningskonteksten, men også i desse er temaet berre perifert omtalt (Nordenbo m.fl., 2008, s. 62). Ein kan kanskje seie at temaet er tatt opp indirekte gjennom studiar av relasjonar og samspel mellom lærarar og elevar, lærarane sine

---

<sup>33</sup> Den internasjonale OECD-undersøkelsen, PISA (Programme for International Student Assessment).

haldningar til elevane og kva som fremmar motivasjon hos elevane.

Ein av grunnane til at dei emosjonelle aspekta har vore underkommunisert i den faglege debatten om skulen, kan vere at det i vår *folkepsykologiske* måte (Bruner 1999) å tenkje på, heng igjen ein åtferdsteoretisk og kognitiv tradisjon, som mellom anna er ein læringskultur påverka av trendar i psykologi, sosiologi og pedagogikk, der det har syntes å vere eit mål at profesjonell yrkesutøving skulle vere affektiv nøytral. Kjensler har vore noko som høyrde privatlivet til (Dahlgren og Starrin, 2004:21). Ein eksponent for dette synet var sosiologen Parson, som meinte at den som skulle hjelpe ikkje måtte ha kjenslemessige band til klienten sin. Det var eit overordna syn at emosjonelle bindingar ville gå utover dei oppgåvene samfunnet hadde sett profesjonsutøvarane til å løyse (Cristoffersen 2005: 23 og Starrin, denne boka). Det har ikkje minst vore vanskeleg for lærarar å snakke om angsten for ikkje å strekke til, skuldkjensle, og uvisse og avmakt andsynes krav dei opplever uoverkomelege. Kvinner tenkjer gjerne at dei ikkje må klage, dei må gjere sitt beste og helst vere perfekte. For menn har det nok vore endå vanskelegare å snakke om kjensler. Som ein mannleg lærar i ei intervjuundersøking har sagt: ”Du skal liksom ikke ha problemer. Mannsjåvinismen lever i beste velgående. Menn får fremdeles ikke være følsomme. Menn har fremdeles ikke lov til å gråte... Du skal ha full kontroll...”(Hargreaves 1994:161).

I følge Stearns har vi vore influert av kulturelle straumar med røter i mellom anna den amerikanske kulturen i perioden 1920–1960, der det har vore ein tendens til å oppfatte emosjonar som ein mindreverdige psykisk mekanisme (Stearns i Dahlgren og Starrin 2004:36,37). Følgjene er at uttrykk som viser sinne, såre kjensler eller stor begeistring er lite akseptable. Det vert gjerne rekna som mangel på sjølvkontroll. Dette er i samsvar med den væremåten som Stearns kallar *american cool* (Dahlgren og Starrin 2004:36) – du skal framstå som roleg, behageleg og smilande.

Det kan no sjå ut til at vi i noko større grad er i ferd med å anerkjenne den tydinga som den emosjonelle dimensjonen har innom læring og samspelsprosessar (jfr. Starrin denne boka). Når eg, i samband med fenomenet hjelp, har referert ei ikkje uvanleg ytring frå lærarar om elevar som ikkje vil ha hjelp, og koplar det til temaet emosjonar, heng det saman med at kjensler i lærings- og oppgavesamanheng er ei stor motiverande drivkraft. Kjenslene er eit signalsystem som melder frå om at noko hender med personen, dei er eit slags kompass å navigere etter i intrapsykiske og interpersonlege relasjonar. *Emosjon* er fagtermen i psykologien for kjensler eller kjenslemessige reaksjonar. Når eg skriv om og refererer til reaksjonar i høve til situasjonar i kvardagen, brukar eg

ordet kjensler. Når eg meir generelt drøftar kva det har å seie at ein tar omsyn til den emosjonelle sida av menneskets opplevingar og reaksjonsmåtar i ein lærings- og utviklingssamanheng, brukar eg omgrepet emosjonar.

### **To historier og to måtar å gi hjelp på**

Eg vil med utgangspunkt i to historier prøve å illustrere at det vi legg i omgrepet hjelp er situasjonsbestemt, og at det heng saman med den sosiale og historiske ramma aktørane opptre i, samtidig som dei relasjonelle og emosjonelle faktorane som blir omtalt er allmennmenneskelege. Gjennom den eine forteljinga, der vesle Sofie, tante Anna og Sofies mamma er aktørar, forsøker eg å illustrere fenomenet hjelp når utfallet blir opplevd negativt både hos *mottakar* og *givar*. Forteljinga dukka opp i starten av arbeidet med denne artikkelen, då eg sat og spurde meg sjølv: *Kva er hjelp?* Den andre forteljinga kjem seinare i artikkelen. Den er henta frå ein video om matematikk i barnehagen (Andersen 2007) og viser døme på ei *positiv oppleving* av det å *gi* og det å *motta* hjelp.

Eg vil forsøke å reflektere over og belyse kva for kjensler som blir aktiverte, og korleis dette verkar inn på opplevinga av relasjonane og den enkelte aktøren si rolle i situasjonen, jamfør første del av problemstillinga. Eg bruker her hjelp i ei noko vidare tyding enn det som er vanleg i daglegtale. Med utgangspunkt i lærerferingane om å gje hjelp, meiner eg at hjelp ikkje berre omfattar tenester og støtte til å utføre ei oppgåve, men også bidrag og støtte i ein læringsprosess, undervisning og vegleing. Sjølv om soga er henta frå dagleglivet og frå ei anna tid, vonar eg den skal ha overføringsverdi til skulen i dag.

Ut frå eit sosialt interaktivt og dialogisk syn på kommunikasjon og læring, vil eg ved hjelp av Erving Goffmann si antropologiske tilnærming med bruk av teaterspråket peike på nokre moglege tolkingar av situasjonen og bakgrunnen for handlingane til personane i denne forteljinga. Så vil eg nytta dialektisk relasjonsforståing for å få fram kva relasjonen har å seie for opplevinga av samhandlinga. Deretter vil eg reflektere litt over det å bruke forteljingar for å kaste lys over den emosjonelle sida ved hjelpesituasjonen. Eg vil så kome med eit døme på vellukka hjelp, der hjelpa synes å gi glede og energi. Dette gjer eg gjennom ei lita forteljing om Dina og førskolelæraren Signe. Til slutt vil eg nemne nokre utfordringar for lærarar knytt til dei sosiale, emosjonelle og kognitive dimensjonane i ein læringsprosess.

## **Om Sofie, som ikkje vart glad for å få hjelp, og den vonbrotne hjelparen tante Anna**

På garden Sørtun, ein augustdag i 1953, har dei i staden for å bruke ljå eller slåmaskin for å slå graset, tjora kua Dagros. Ho trives godt og har snart beita så langt tjoret rekk. Sofie, som er seks år, ser at no må kua flyttast, og det vil ho gjere for ho har vore med mamma mange gonger og veit korleis dei gjer det. Men, ho strevar med å få laus pålen. Dagros skjønar kva som skal skje og rykkjer i bandet. Tante til Sofie, som for høvet er der på vitjing, synes dette ser litt farleg ut og skundar seg bort for å hjelpe til. Ho dreg opp pålen og flyttar den eit passe stykke slik at Dagros får tak i meir gras. Vel nøgd snur ho seg, smiler til Sofie, og ventar vel nokon form for takksemd. Men var det likt seg, den trassige ungen står der og stampar opprørt med foten og ropar hikstande: ”Det var jo eg som skulle gjere det, di tullkjerring!”. Tante Anna finn seg ikkje i slik tiltale og klagar til Sofies mamma. Mamma er redd tante skal bli støtt og seier strengt til Sofie: ”Du må forstå at tante Anna ville berre hjelpe deg!”. Sofie går sin veg og gøymer seg under låvebrua.

Det er lett å kjenne igjen reaksjonen til Sofie fordi vi opplever den hos dei fleste små barn. ”Ete søl!”, seier vesle Mathilde på 1½ år bestemt, når dei vaksne vil mate ho med iskremen, fordi dei er redd at ho skal få flekkar på kjolen og duken. Å ville vere sjølvstendig og å ville meistre oppgåver synes å vere noko som er grunnleggjande i all utvikling (Sommerschild 1998:58). Å vere sjølvstendig betyr å få kontroll og styring, vere aktør i eiga liv.

## **Eit sosialt interaktivt og dialogisk syn på kommunikasjon og læring**

I følgje Bakhtin kan ein berre forstå sjølvet gjennom forholdet til andre. Å leve er å vere i dialog og kommunikasjon med andre menneske. Det er gjennom dialogen ein får ei oppfatning av seg sjølv. Mening er ikkje noko som oppstår berre i det enkelte individet som ein personleg konstruksjon, men noko som oppstår i dialogen og samspelet mellom den som snakkar og den som mottar (Dysthe 2001:63). Bakhtins språkteori har både eit kognitivt og eit sosialt aspekt. Kommunikasjon kan ikkje beskrivas som ein eindimensjonal bodskap der meiningsinnhaldet vert formidla frå sendar til mottakar. Bodskapen – meninga – er ikkje ferdig når den er sendt. Den blir ikkje overført frå den første til den andre, men konstruert i interaksjonsprosessen mellom dei. (Bakhtin/Medvedev 1978 i Dysthe 200:70).

Dysthe konkluderar med at dialogen dermed blir eit mål i seg sjølv, samtidig som den seier noko om kvaliteten i samspelet. Ut frå ein semiotisk måte å

forstå kommunikasjon på, tar vi ikkje omsyn berre til det som ordet eller teikna eksakt betyr eller saksinnhaldet i ei utsegn, men tolkar den ut frå ein kontekst og eit opplevd fellesskap (Fuglestad 1993:54). Ser vi på historia om vesle Sofie og tante Anna kan det sjå ut som dei har ulik tolking av situasjonen, utan at dette vert kommunisert slik at dei forstår kvarandre. Det er ikkje ein dialog. Tante Anna ser saksinnhaldet: Dagros treng mat. Ein kan seia at tante Anna er produktorientert. Det er det konkrete resultatet av handlinga som tel. Ho ser ikkje den andre delen av budskapet som Sofie formidlar, at ho vil vise at *ho* kan flytte Dagros. Sofie ser ikkje at tante Anna eigentlig trur at dei har sama mål, å gi Dagros betre beite, og at det for tanta er det same kven som bidrar til at målet vert oppfylt. Dei representerar same kultur i den forstand at dei er kjend med livet på ein gard, men dei har ulik forståing av si eiga og den andre si rolle. Dei er barn av kvar si tid. Dei har ulike kodar for kommunikasjon og tolkar dei nonverbale og verbale signala ulikt (Fuglestad 1993:188–189). Ut frå Sofie si tolking og vurdering av situasjonen kjenner ho seg diskvalifisert. Sjølvbiletet er trua. Det utløyser vonde kjensler som ho berre må få utløp for, og ho kallar tante Anna ei tullkjerring. Så forstår ho på signala som kjem at det var dumt å seie dette, og at tante Anna er sint. Ho blir fylt av ei udefinierbar skamkjensle og gøymer seg under låvebrua. Ho melder seg, i det minste for ei tid, bokstavleg talt ut av fellesskapet.

Sofie på 6 år ser ikkje situasjonen frå den vaksnes synsvinkel. Men den vaksne greier heller ikkje å ta barnet sitt perspektiv. Tante Anna kjenner seg òg angripen, og kjenslene kjem i vegen for forståinga av situasjonen. Dette hadde ho ikkje sett for seg, og som Sofie prøver ho å halde seg fast i sitt eige forventnings- og forsvarssystem (Monsen m.fl. 1986:2). Ein kan ut frå denne tilnærminga sjå på konflikten som eit uttrykk for kulturelle skilnader mellom den vaksne og barnet, og at desse er med å utløse kjensleutbrota.

### **Eit sosialantropologisk perspektiv – episoden tolka som eit rollespel og kvardagsdrama**

Å ville ha kontroll over eiga læring og eigen situasjon synes å vere grunnleggjande for alle menneske. Vi som er vaksne har berre i større grad lært oss nokre spel og strategiar for å tilpasse oss ulike situasjonar, ulike hjelparar og ulike system. Sofie hadde ikkje lært å gjere slike avvegingar og strategivalg. Ho ville hjelpe Dagros, og samstundes ville ho vise dei vaksne kor flink ho var. Då mamma reagerar som ho gjer, skjønar Sofie at ho har gjort noko som ikkje er bra, men kjenner seg samtidig truleg svikta. Sinnet og skamkjensla er i vegen for å kognitivt ta opp i seg den lett bebreidande oppklaringa: "...tante Anne



ville berre hjelpe...”. Sjølv om mamma var mild i augo, heldt ho liksom med tante Anna. Heller ikkje mamma forsto. Sofie skjønar ikkje spelet, ho er ikkje med lenger.

I følge Goffmann er det mange forhold som verkar inn på ein situasjon som er heilt utafør rammene i tid og rom, eller som berre er der implisitt. Mykje av det som skjer er ikkje direkte tilgjengeleg for sansane. Det hender mykje som vi ikkje ser eller høyrer. Måtane ein person kan uttrykke seg på, er hos Goffmann basert på to diamentralt forskjellige former for teikn. På den eine sida – *det uttrykket han meiner å gi* – det han sjølv meiner han formidlar ut frå tradisjonell tenking om kommunikasjon, og på den andre sida korleis *det uttrykk han/ho gir frå seg* blir oppfatta av andre (Goffmann 1992:11). For Sofie blir tante Annas uttrykk ei krenking, ei tilsidesetting, ei frårøving av ein sjanse til å vise at ho kunne, slik at dei vaksne skulle sjå kor flink ho var og bli stolte.

Her er mange tolkingar. Det vi kan sjå på reaksjonen, er at Sofie har ei negativ oppleving av tantas inngrep. Dagros får gras, men Sofie opplever truleg at hennes innsats ikkje er verdt noko i den samanhengen, og kjenner ei form for avmakt. Ho lir i tillegg eit sosialt nederlag. Ho har i det spontane utbrotet gjort mor si lei seg. Ho skjønar av minespelet at ho har fornærma tante Anna, og opplever at tante Anna ikkje likar henne lenger. Heller ikkje tante Anna er glad. Ho ville løyse ei oppgåve, der ho trudde at ho hjelpte både vesle Sofie og Dagros, og ta *grep om situasjonen*. Etter reaksjonen å døme, kjenner også ho truleg sinne og ei slags hjelpeløyse sige inn over seg. Det er noko ho ikkje forstår, og som vart feil. I tumlinga etter ei forklaring tenkjer ho, kanskje halvt umedvete, at ”den ungen likar meg ikkje”, og forsvaret tar til å byggje seg opp. Ho mumlar for seg sjølv at no til dags lærer ikkje foreldra ungene folkeskikk.

Tante Anna opplevde truleg at støtta frå mor til Sofie var halvhjerta og uklar. Tankar som då kan vere nærliggjande for tante Anna er at den mora og den ungen kan no like gjerne klare seg sjølv. Eg førestiller meg at tante Anna, på same måte som Sofie, ikkje fekk den fagnad ho meinte ho fortente. Ho skjønna ikkje spelet og trekte seg ut av situasjonen. Reaksjonane var ikkje i samsvar med det ho hadde tenkt seg og forventa.

Definisjonar av hendingar mellom menneske har gjerne eit moralsk innhald. Med moral meiner eg her bakgrunnen for handlingane våre. Sofie vil bli som dei vaksne, vise omsorg for Dagros, og gjere det ho har sett dei vaksne gjere. Ho vil, for å bruke Jesper Juul sitt uttrykk, vere *det kompetente barnet* (Juul 1996). Tante Anna handlar ut frå sine levereglar, sin kvardagspsykologi og sine omgrep om barn og oppseding. Tante Anna er hjelpsam og snill, men i det samfunnet ho er sosialisert inn i, med ein til dels hierarkisk bondekultur, er ein

ikkje særleg opptatt av barneperspektivet. Barna skal vernast, ikkje minst mot seg sjølv, dei må bli passa på. Etter hennes oppfatning skal ikkje barna setje seg opp mot dei vaksne, og dei skal vere høflege og høviske i si framferd, også mot nære familiemedlemer. Ho er eit barn av *si* tid, og har truleg aldri høyrte om *Spock* og *Piaget* og andre nyare teoriar om barns læring og utvikling. Moderne oppseding står ikkje først på hennes dagsorden. Ho har sine rollemodellar som har fest seg meir eller mindre umedvete ut frå det som Bruner omtalar som *folkepsykologi*:

... en række mere eller mindre sammenhængende, mere eller mindre normative beskrivelser af, hvad det er, der ”driver” mennesker, hvordan vores eget og andres sjæleliv ser ud, hvordan man kan forvente, situert handling vil se ud, hvilke livsformer der er mulige, hvordan man engagerer sig i dem og så videre. Vi lærer vor kulturs folkepsykologi tidlig, lærer den, som vi lærer at bruge selv det sprog, vi tilegner os, og at fungere i de mellem menneskelige transaktioner, som en fællesskabsorienteret tilværelse kræver (Bruner 1999:46).

Tante Anna har ei nokså klar forventning om korleis barn skal vere, og så er det skjedd noko som ikkje stemmer. Tantebarnet, som ho trudde ho hadde eit godt forhold til, er blitt som omsnudd. For å forstå dette og for å verne sitt eiga sjølvbilete må ho finne ei forklaring.

Goffmann (1992) bruker teaterspråket for å illustrere kva som skjer med kommunikasjonen mellom menneske i ulike situasjonar. Når ein opptrer må ein tru på den rolla ein spelar. Ordet person hadde opphavleg tydinga maske. Det er i rollene vi kjenner kvarandre og oss sjølv. Dersom maska står for den oppfatninga vi har danna av oss sjølv, er det denne vi vil leve opp til. Då blir maska vårt sanne eg, det vi helst vil vere, og rolla blir uløyeleg knytt til våre personlege særmerke.

Goffmann ser det nokre gonger som føremålstenleg å dele ytre stimuli inn i det han kallar *framtoning*, *ytre* eller *manerar*, dei stimuli som opplyser om den sosiale statusen til den som opptrer. Manerar vil då omfatte dei stimuli som gir oss ein peikepinn om den rolla han eller ho tar sikte på å spele i den aktuelle interaksjonen og situasjonen, for eksempel teikn på at ein vil styre situasjonen eller teikn på underdanige, unnskyldande manerar som kan gi inntrykk av at den som opptrer reknar med å rette seg etter den andre. Vi kan sjå tante Anna si rolle som eit resultat av det samfunnet ho kjem frå, eit slektssystem som tildeler kvar person sin plass.

I følge Goffmann (1992:31) har ein bestemt sosial fasade lett for å bli institusjonalisert med omsyn til abstrakte, stereotype forventningar. Fasaden vil

få ei fasttømra tyding i seg sjølv, utan samanheng med dei spesielle oppgåvene som blir løyst under dekke av denne fasaden til ei kvar tid. Fasaden blir kollektiv, den får ein sjølvstendig eksistens. Dette jamfører eg med ordtalet om...*å te seg slik at ein ikkje taper ansikt.*

Sofie handlar spontant, uvitande om at ho ved sida av å meistre ei oppgåve skal halde ein fasade. Ho gir dermed også spontant uttrykk for sine kjensler. Ho er ikkje medviten om at ho bør opptre og regissere ein scene som svarer til tilskodarens sine normer, og gi avkall eller legge skjul på handlingar som ikkje er i samsvar med desse. Ut frå eit slikt perspektiv kan tante Anna sin måte å agere på i denne situasjonen sjåast som ein reaksjon på ei forvikling som oppsto når hennes val av fasade ikkje harmonerte med det kulturelle fellesskapet ho såg seg som ein del av ut frå eigen posisjon og rolleforståing. Dei vil begge løyse ei oppgåve og vise seg kompetente i situasjonen, men måten dei opptrer og kommuniserer på, blir misvisande (Goffmann 1992:34). Resultatet er at begge kjenner seg såra av mangelen på respekt hos den andre. Motivasjonen for samspel og oppgåve vert lågare. Dei har, for å seie det folkeleg, *trødd kvarandre for nær*. Dette er eit uttrykk Goffmann bruker når han meiner at det må ein viss sosial distanse til for at folk skal kunne samarbeide med ærbødig respekt for den som opptrer, og ikkje gå inn på hans eller hennes arena. I eit slikt bilde kan vi sjå tante Anna og Sofie både som publikum og aktørar. Simmel seier at kvart menneske er omgitt av ein ideell sfære. Den kan vere av forskjellig omfang og skifte frå person til person, men ein kan ikkje trengje gjennom den utan å undergave vedkommande sitt menneskeverd.

Det er "æren" som ligger rundt menneskene på denne måten. Språket har et meget dekkende uttrykk for krenkelse av æren, man sier at man "trår hverandre for nær" – det er denne sfærens radius som liksom markerer grensen for hvor langt en kan gå uten å krenke en persons ære (Simmel, i Goffmann 1992:63).

Goffmann utdjuar sitatet med å sitere Durkheim (ibid.:63): "Den menneskelige personlighet er noe hellig. Man kan ikke krenke eller bryte dens grenser, samtidig som det største gode ligger i samvær med andre..."

Vi kan sjå på interaksjonen mellom Sofie og tante Anna som ein dialog mellom to lag der det eine opptrer og det andre er publikum. Dersom vi ser Sofie som ein som opptrer, kan vi førestille oss at ho ikkje har kontroll med scenearrangementet, det Goffmann nemner som kulissane. Ho er difor ikkje førebudd på rolleskifte og at andre kan ta over regien.

Tante Anna har og på ein måte mista regien. Goffman peikar på at enten det er ei gravferd eller eit bryllaup, vil regissørane vurdere innsatsen sin ut frå

om alt gikk glatt og greitt og om alt ”klaffa”. Når vi på ein eller annan måte skal opptre eller utføre ei handling, er det som regel i ein samanheng der vi er opptatt av kva andre vil meine. Goffmann seier det slik (1992:147,148):

”...det er forbløffende å merke seg hvor ofte folk som skal si noe først snakker med sine venner om det som kan fange publikum og det som ikke kan det. Etterpå snakker alle med sine venner om de omgivelser de snakket i, hva slags publikum de hadde, hvilken mottagelse de fikk...”.

Det er viktig å halde fast ved den personlege fasaden. Ved å irettesette Sofie, sjølv om ho ser Sofie sine behov, prøver Sofie si mamma å redde førestillinga for tante Anna ved å late som ho framleis utgjør eit skatta publikum. Ho prøver å endre regi gjennom *eit korrigerande tiltak*, slik at tante Anna får behalde rolla som hjelpande og respektert tante. Dermed må Sofie avfinne seg med rolla som tantebarn som treng hjelp.

Vi har, i følgje Goffmann, to område: *fasadeområdet*, der vi opptrer synleg for andre og *baksideområdet*, der vi trekker oss tilbake frå scenen og bak kulissane. Goffmann illustrerer dette med omgrepa *front stage* og *back stage*, der front stage er den sida av oss som vi gjer synleg på ein arena der vi opptrer etter visse normer og reglar (Figenschou 2003:92), medan back stage er det som skjer bak scenen. Mamma til Sofie prøver å inngå det ein kan kalle ei *hemmeleg forståing* med både Sofie og tante Anna. Sofie endar under låvebrua, det vil ut frå Goffmann sin terminologi seie at ho går back stage, der ho kan vere i fred med sine tankar og oppørte kjensler.

Eg ser for meg at Sofie seinare lærte seg å tolke tanta sin veremåte slik at ho kunne finne ut kva som skulle til for å kommunisere i samsvar med tildelt og forventet rolle. Ho øver inn ei rolle for det vi kan kalle *tante-Anna-situasjonar*. Ein kan ut frå Goffmann sin terminologi tenkje seg at det foregår ein interaksjon mellom to lag, eit *veteranlag* og eit *aspirantlag*, der aspirantane må gjere seg fortent til anerkjenning frå veteranane.

Det eine er *dramaturgisk lojalitet*. Hadde tante Anna sett sitt publikum an og sansa kva som var Sofie sitt behov, og ikkje berre vore problemløysar i høve til eit arbeidsstykke, ville ho truleg ha lukkast betre. Ho spela ei anna rolle enn den publikum, her representert ved vesle Sofie, hadde forventet å sjå.

Den andre føresetnaden er *dramaturgisk disiplin*. Den som opptrer, må ha ein viss evne til å avgrense seg sjølv og halde greie på kva som er eigne behov og kva som er andres.

Ein som har dramaturgisk disiplin forstår rolla si i spelet ut frå kva slags fiksjon ein vil skape. Dette inneber også kontroll med minespel, kroppsspråk

og stemme.

Hemmeleg forståing er ein form for kommunikasjon som blir framført på ein slik måte at den ikkje utgjer nokon trussel mot dei illusjonane ein held oppe for eit publikum (Goffmann, 1992:148).

Det tredje vilkåret er *dramaturgisk omtanke*. For tante Anna ville dette kravet innebære at ho måtte skaffe seg eit bilete av eiga rolle tilpassa Sofies sin plass i spelet.

Det fjerde og siste vilkåret er at ein må skilje mellom rolla som publikum og aktør, slik at ein skjermar den som opptrer. Når eig Sofie arenaen? I følge Goffmann tyder dette at når dei som står utafør, oppdagar at dei held på å trenge inn i område dei ikkje er inviterte til, vil dei vise ein form for diskresjon, eller i det minste gje eit eller anna teikn som viser at dei er i ferd med å kome inn på arenaen. For eksempel kunne tante Anna i saga ovafor ha foreslått eit samarbeid der dei fordelte *roller* og oppgåver. Dette er då sjølvsgagt, seier vi, fordi det er i tråd med vanlege reglar for mellommenneskeleg samvær og god teaterskikk. Ja, men når det gjeld forholdet mellom vaksne og barn er det kanskje ikkje slik. Eg trur både lærarar, foreldre og andre frå nær familie lett definerer kva som er det beste for barnet og ofte grip inn utan å framføre ærendet først. Dersom barnet tilstrekkeleg ofte har opplevd slike situasjonar, er det tenkjeleg at det etter kvart berre jattar med og gjer som det blir sagt for å få fred, og for å verne seg sjølv. Han/ho er med, men engasjerer seg eigentleg ikkje i oppgåva. For å bruke Goffmann sine ord: Det blir ei framsyning *bak kulissane* (back stage) og ei *i fasadeområdet*. Den felles forståinga vil ofte stå i kontrast til det som kjem fram når publikum ikkje er til stades. Sofie og tante Anna er ikkje på same lag.

Dei kjempar derimot om gunsten til ein tredje person, mamma til Sofie. Ho på si side spelar truleg ei fasaderolle for å berge relasjonen til svigersøstra, men vi veit ikkje kva ho gjer bak kulissane når tante Anna har gått. Då kjem kanskje hennes forståing fram i ein samtale med Sofie, der tante Anna er tema og der ho prøver å fortelje Sofie noko om korleis ho bør te seg ved seinare høve.

I eit lag vert gjerne semje framheva og eventuelle motsetningar avdempa. Ramma vert sett og gjeld for dynamiske situasjonar som vert skapt av viljen til å halde fast på ein definisjon av situasjonen slik den er framlagt for den andre. Dersom ramma for ein situasjon er bestemt, og både publikum og dei som opptrer er innforstått med avtalen, vil partane saman bidra til å redde spelet. Det er ein god dialog. Laga forstår kvarandre og vi får ein *du og jag-situasjon* slik vi finn den skildra av Astrid Lindgren der Emil i Lønneberget går ved sida av den gode venen sin, drengen Alfred, og Emil seier karsleg og lykkeleg på same

tid: *Du og jag, Alfred...* (Lindgren 1966).

Motsatsen er skurrande tonar der ein eller begge laga taper ansikt. Interaksjon er i følge Goffmann eit hasardspel der ein risikerer audmjuking. Det er avgjerande om måten ein står fram på vekker tillit eller ikkje. Eit rolleuttrykk er å gi inntrykk av "sjølvet". Det synes å vere ein underliggjande dialektikk i ein kvar sosial interaksjon at når ein person kjem saman med andre, vil han ønskje å avdekke dei faktiske tilhøva. Skal han klarlegge situasjonen, må han ha tilgang til relevante sosiale data om dei andre, kva som er utfallet av aktiviteten deira, og kva dei tenkjer om seg sjølv og om den andre (Goffmann 1992:205).

Både Sofie og tante Anna er opptatt av å opptre slik at dei overordna normene vert etterlevd. Sofies norm er å vere sjølvstendig. Tante Anna sin norm er at det er forskjell på vaksne og barn. Barn skal gjere det dei blir bedne om, og dei skal passas på. Eg har forsøkt å illustrere at det å gi hjelp kan handle om meir enn ei oppgåve. Det handlar òg om tolking av eiga rolle i ein kontekst og om relasjonar.

### **Ei tolking ut frå dialektisk relasjonstenking**

Dialektisk relasjonstenking har sitt filosofiske utgangspunkt i eksistensialismen og legg vekt på menneskets evne til å reflektere over seg sjølv og sine opplevingar. Retninga representerer ei fenomenologisk tilnærming. På same måte som den sosialkonstruktivistiske modellen og Goffmann si antropologiske tilnærming via teaterspråket, retter denne tenkinga seg mot prosessar der det som skjer her og no må sjåast i samanheng med det sosiale miljøet, historia og den kulturelle bakgrunnen til den einskilte personen. I følge eksistensialistane blir vi oss sjølv i samhandling med andre (Lund 2004:60). Barnet er aktivt og har interesse for andre menneske frå det kjem til, og er i følge Schibbye (2002:20) ikkje den driftsridde, symbiotiske organismen ein tidligare hadde tenkt. Ut frå ein eksistensialistisk livsfilosofi vil mennesket alltid kunne vere i utvikling. Dialektisk relasjonstenking har henta ein del av tankegodset frå tilknytningsteori (Bowlby 2000) som gir oss innsikt i kor viktig det er at barnet har ein trygg base samtidig som barnet har behov for å oppleve seg som eit sjølvstendig avgrensa "eg".

Her vil eg avgrense bruken av teorien til kort å beskrive det som etter denne retninga er viktig i møte mellom menneske der nokon har ein posisjon som "hjelpar" og den andre som "den som skal få hjelp". Ikkje alle barn har den trygge basen i utgangspunktet. Dei vil difor, samtidig som dei kjempar for sitt eige rom i tilværet, leve i angst for å bli avvist og dermed vere spesielt sårbare.

Dei treng meir tid til å utvikle refleksivitet, skifte perspektiv og bearbeide eigne kjenslemessige opplevingar. Redselen for å mangle tilknytning kan verte eit hinder for å utvikle sjølvstende og ein sjølvstruktur (Schibbye 2002:94–120). Om Sofie har ein trygg base eller ikkje, kan vi ikkje vite noko om ut frå den vesle historia. Vi anar berre kva ho strevar med der ho sit under låvebrua og prøver å få orden på eigne kjensler. Det som representerer ein tryggleik er at mamma er der, sjølv om ho er bebreidande i stemmen. Tante Anna, som sjølv ikkje har kontroll over kjenslene sine, reagerer spontant med ein avvisande måte å vere på. Dette må Sofie setje inn i si forståing av situasjonen.

Dialektikken gir oss eit perspektiv som utvidar vår forståing for sjølv et i relasjonen. Relasjonen består av subjekt som møter subjekt, og ut frå dette synet blir det krenkande dersom vi overser den indre opplevingsverda til individet. I følgje Schibbye er det òg ein dialektikk mellom subjektsida og objektsida av individet. Individet er et *opplevande* subjekt samtidig som det kan sjå seg sjølv som eit objekt, det vil seie at det kan sjå seg sjølv utanfrå, med forståing av relasjonane til andre og evne til å vurdere eigne handlingar og tankar slik aktørar på utsida vil gjere det. For å sikre denne utviklinga av sjølv et er det viktig for barnet å kunne dele affektar og opplevingar med dei vaksne (Schibbye 2002:34–37). I følgje denne teorien er det berre gjennom stadfesting og anerkjening frå andre at vi er i stand til å utvikle oss sjølv.

Anerkjening er et sentralt omgrep i dialektisk relasjonsteori. Ordet anerkjenne består av ”an” og ”erkjenne”. An kan her forklaras som *å stå bi*, dvs. å støtte. Erkjenning inneber forståing. I omgrepet ligger ideen om *å sjå igjen, gjenkjenne (recognize), befeste, erkjenne* og *styrke* (Schibbye 2002: 245). Anerkjening er ein måte å vere på som er knytt til haldningar. Det er ikkje noko du *kan* eller *vil*, det er noko du *gir* eller *får*. Schibbye tilrår at ein ikkje må bruke omgrepet instrumentelt. Omgrepet skal hjelpe oss å tilordne relasjonelle opplevingar. Gjensidig anerkjening er naudsynt for å kunne endre ein fastlåst relasjon. Det avspeglar ein *eg–du* relasjon som verkar til å bygge opp den andre. Å være fysisk og åndeleg til stades i møte med andre, inneber å vere tilstades i seg sjølv. Ein må forstå sin eigen subjektivitet for å forstå den andre si indre subjektive verd (Schibbye 2002:246). Skulle tante Anna og mor til Sofie hatt ei anerkjennande haldning til Sofie, måtte dei ha gått inn i Sofie si opplevingsverd og kjenne på dei kjensler ho hadde ved å vere i kontakt med tilsvarende kjensler hos seg sjølv (Schibbye 2002:255). Ut frå denne tilnærminga ville då intensjonen vere å møte Sofie og å gje ho ei kjensle av å bli forstått. Det ville igjen gje Sofie høve til å forstå kva som var eigne kjensler og behov og regulere sitt eiga affektnivå. Kanskje ville tante Anna då ikkje lenger framstå som *ei*

### *tullkjerring?*

Føresetnaden for at Sofie skal kunne endre sitt bilete av tante Anna vil vere at både mamma og tante Anna prøver å leve seg inn i Sofie si verd. Når mamma, for å nedtone Sofie sitt affektutbrot, seier at ”tante Anna ville jo berre hjelpe”, opplever Sofie utsegna som mildt irettesetjande, og heilt utan støtte til seg. Kanskje kunne mamma ha peika på at ho såg samanhengen og dermed hindra eller i det minste avgrensa Sofie sitt sinne? Ho kunne til dømes ha sagt ”Du hadde lyst til å flytte Dagros sjølv for å vise at du kunne?”. Så kunne kanskje svaret blitt: ”Jaaa, men eg fekk jo ikkje opp pålen”. Og mamma kunne då ha halde fram ved å seie ”...du hadde berre vilja at tante Anna kunne ha hjelpt deg med pålen?”. Kanskje kunne Sofie si oppleving blitt bekrefte på den måten at opplevingar er noko som gjeld og ikkje blir avvist. Anerkjenning inneber at ein er emosjonelt til stades og tilgjengeleg der og då, og at ein har ei kontinuerleg overvåking og avgrensing av sitt eige *sjølv* (Schibbye 2002:263).

Å lytte til andre krev meir enn å høyre kva som blir sagt. Lytting krev at ein evner å ta i mot og å la seg påverke emosjonelt; at ein prøver å fintolke den eller dei andre sine opplevingar. Den som lytter må lytte både til den andre og innover i seg sjølv (Schibbye 2002:251–253). Det å forstå ein annan inneber at vi kan setje oss inn i den andre si opplevingsverd. Sentralt i denne teorien er *dobbelrefleksjonsprinsippet*. Det vil seie at mennesket må ha eit forhold til seg sjølv samstundes som det har eit forhold til sine omgivnader. Det inneber at vi sjekkar ut kva den andre meiner utan å definere våre svar på den andre si oppleving. Ved å sjekke ut og stadfeste det vi har høyrte, er vi med å gi kraft til den andre si oppleving. Anerkjenninga vert dermed styrka (Lund 2004:31). Går vi til eksemplet med Sofie og tante Anna, tenkjer eg at det ville vore ei anerkjenning av Sofie om tante Anna hadde sjekka ut kva ho strevde med, og å gi ho heider for at ho såg at Dagros trong gras. Deretter kunne tante Anna ha spurt om ho kanskje ville ha hjelp til å få opp pålen. Då ville truleg tante Anna ha fått lov til å hjelpe. Når vi i ettertid ser for oss episoden er dette ganske innlysande. Ikkje fullt så innlysande er det at tante Anna òg treng ei stadfesting av at ho ville alt vel. Intuitivt prøver kanskje Sofies mamma seg med ein slik form for aksept når ho seier ”tante Anna ville jo berre hjelpe deg”. Ho har truleg eit dilemma og klarer heller ikkje å sortere sine kjensler. Støttar ho barnet, skaper det kjensle av manglande forståing og aksept hos svigerinna, og støttar ho svigerinna kjenner ho at ho sviktar Sofie.

Å anerkjenne er å dekke behov for sjølvhevdning hos den som får anerkjenninga. For å kunne ta i mot og gi anerkjenning må vi tåle at andre kjem nær oss. Jamfør Goffmann og det folkelege uttrykket *Trø meg ikkje for nære*.



Nærleik til den andre inneber òg nærleik til prosessar i oss sjølv. Det er ikkje alltid lett å ta nye perspektiv. Kanskje det er noko vi ikkje orkar å ta innover oss eller noko vi ikkje vil høyre. Det kan vere truande å måtte endre haldning eller å gje opp ein teori vi har trudd på (Schibbye 2002:253). Rogers, (i Schibbye 2002:253), har sagt det slik:

Or even worse are those times when I can't hear because what he is saying is too threatening, and might even change my views on my behaviour. Still worse are those times when I catch myself trying to twist his message to make it say what I want him to say, and then only hearing that.

Fordi vi er avhengige av stadfesting frå den andre, får den andre makt til å definere våre opplevingar og tankar. Misbruk av definisjonsmakt er til dømes å fokusere på det som personen *er* i staden for det han *gjer*, og å forklare handlingar med personen sine eigenskapar i staden for å skildra det som faktisk blir gjort. Det kan og skje dersom det oppstår motsetnader mellom to partar, der dei blir tvunga til berre å avdekke den eine sida av seg sjølv, den passive eller den dominerande. Bruk av definisjonsmakt vil òg vere å fastslå kva som er den andre sitt hjelpebehov utan å høyre den andre sitt syn. Når tante Anna tenkjer at Sofie er ein vanskeleg unge som ikkje høyrer på dei vaksne, og at ho underforstått skulle skjont at den vaksne ville hjelpe, så er dette ein form for definisjonsmakt hos tante Anna.

Barn i utvikling strevar for å bli anerkjent og med å halde angsten for å bli avvist eller forlate under kontroll. Omsorgspersonar som barn er avhengig av vår definisjonsmakt. Det er eit ansvar den vaksne ikkje kan unnlate å ta. Men definisjonsmakt kan brukast på ein positiv måte til å ta vare på tilknytning og avgrensing som skaper sjølvakseptering og autonomi. Dersom definisjonsmakta vert brukt på ein negativ måte hindrar den, i følgje Bae (1997), den andre si utvikling og skapar tvil, uvisse og manglande autonomi. Sjølvtilit er eit resultat av ein langsam og ukontrollert vekst frå spedbarn til mogen alder, der personen i samspel med truverdige og oppmuntrande menneske lærer korleis vedkommande skal kombinere tillit til andre med tillit til seg sjølv (Bowlby 2000:133).

Kommunikasjon og læring er ofte skjult og implisitt. Sofie lærte truleg noko om at ho kunne ha kome betre ut av situasjonen om ho berre hadde late tante Anna overta flyttinga av Dagros. Dersom eit barn får mange slike opplevingar og ikkje får hjelp til å arbeide med dei og forstå dei, fører det lett til at ei slik passiv rolle oppstår også i andre situasjonar. Det har skjedd ei *medlæring* om oppgåveløysing og læring. Ei anna medlæring kan vere at "Dei vaksne held

saman. Dei vaksne er dumme”. Det er viktig å vere merksam på at det òg skjer ei medlæring hos den vaksne, eksempelvis hos læraren, som til dømes: ”Det nyttar ikkje å hjelpe den ungen. Ho får berre klare seg sjølv ... eller no må det setjast grenser ... ho må lære å ikkje vere så einvis ... ho må høyre på dei vaksne”. Tante Anna og Sofie skaper gjensidige føresetnader i den konkrete situasjonen, dei bidreg på kvar sin måte til dei svara og kommentarane dei får frå omgivnadene sine om det som har hendt.

Ein må sjå både seg sjølv og den andre og førestille seg korleis den andre ser ein sjølv. Det inneber at ein må prøve å få fatt i den andre sine perspektiv (Lund 2004:34). Dersom tante Anna skulle forstå Sofie måtte ho ha tenkt på kva som låg bak orda ”Det var jo eg som skulle gjere det, di tullkjerring!” Då ville ho òg truleg ha forstått at ytringa frå Sofie ikkje var eit generelt angrep på sjølvbiletet hennes, men knytt til den spesifikke situasjonen. Hadde Sofie blitt møtt på vonbrotet over ikkje få flytte Dagros sjølv, hadde ho kanskje lettara skjøna at den forma bodskapen fekk var uheldig og urettferdig mot tante Anna. Denne kjensla blei ho ikkje møtt på. Det ville kravd at dei vaksne reiv seg laus frå eigne fordommar og anerkjente Sofie sin rett til eiga opplevingsverd og til eigne tankar og kjensler (Bae, 2006).

For at relasjonar mellom fleire partar skal vere i utvikling, må det vere eit felles ønske om dette, og det må vere ei gjensidig anerkjenning med evne til å forstå kvarandres synspunkt og til å kunne bytte perspektiv (Schibbye 2002:41). Vi kan ikkje ha ferdige oppfatningar om kva som er sant og ikkje sant, og vi må tåle å vere usikre. Sjølv om intensjonen er den beste, risikerer vi òg å trø feil, *å trø den andre for nære*. Å nærme seg den andre kan vere eit vågestykke. Dersom vi som vaksne ikkje vågar dette, hamnar vi lett av gamal vane i det som Juel (2002:274) kallar *vurderande kommunikasjon*. Å våge krev at ein retter lyskastaren mot seg sjølv og eigne veremåtar, og tør å møte utfordrande kjensler. I følge Lund (2004) kan vi på mange måter seie at å vere sjølvrefleksis er å våge:

Det er enklere å fortsette å skru på de ferdige svarene, gi skylden til våre elever, skolens leing, foreldre, læreplaner for alt det jeg kjenner at jeg ikke får til, eller som jeg rett og slett ikke vil få til. Det er enklere å hoppe elegant over den generelle delen av læreplanen og fokusere på faget (ibid.:35).

Juel seier at det i dette ligg maktutøving, disiplinering, fokus på barnet si åtferd, korrigeringar/irettesettingar, vurderingar og rollebetinga autoritet (Juel 2002). Det handlar om dei vaksne si definisjonsmakt. Forsvaret frå barnet kan medføre ein urettvis definisjon av den vaksne, som då Sofie definerte tanta som ei tullkjerring. Eg innleia denne artikkelen med å sitere lærarar som

oppgitte fortel om elevar som ikkje vil ha hjelp. Det kan hende at desse elevane trur dei vil avsløre manglande kompetanse og/eller er redd for å miste kontroll over eigen situasjon og sluttresultatet av handlinga. Trua på eigen kompetanse og tiltrua til den andre manglar (jfr. Bowlby 2000). I tillegg kan det føre til former for lært hjelpeløse. Ein konsekvens kan vere at barn har lært å ikkje feste tiltru til eiga initiativ, er blitt passive og ikkje ein gong trur seg til oppgåver som dei skulle ha kognitive, sosiale og fysiske føresetnader for å klare. Det kan både handle om å begynne på og fullføre oppgåver. Innstillinga synes å vere at dette greier eg ikkje, same kva eg gjer. Barnet er da, i følge Fardal (2008), stengt inne i eit system det ikkje kjem ut av. Det er blitt avhengig av det same systemet. Det kan vere ein familie, ein institusjon, ein tilstand, ein kultur m.a. Respons- og motivasjonsapparatet for denne elevgruppa synes, i følge Fardal, å vere svekka som eit resultat av opplevingar i barndom og ungdom. Fardal bygg dette resonnementet på Martin Seligmann sin teori om lært hjelpeløse (Fardal 2008). Alternativet etter dialektisk relasjonsteori er den *anerkjennande kommunikasjonen*, med involvering, dialog/samtale, fokus på relasjonen, empati, omsorg, anerkjennning og verdsetting i eit fellesskap der den vaksne er ein reflektert personleg autoritet. I følge teoriane til Seligmann er lært optimisme eit botemiddel mot lært hjelpeløse, gjennom kognitiv reorganisering og perspektivskifte. Positive tankar gir positive kjensler. Kognisjon og emosjon heng saman (Seligman 2004).

### **Forteljninga som illustrasjon for å kaste lys over fenomenet hjelp og den emosjonelle sida ved hjelpesituasjonen**

Eg har brukt den vesle forteljninga om Sofie for å sette søkelyset på og involvere lesaren og meg sjølv i den personlege opplevinga av relasjonen mellom hjelper og mottakar. I staden for å gi ulike eksempel har eg heldt meg til ei historie som er avgrensa i tid og rom fordi eg ville synleggjere den kontekstuelle sida ved hjelpesituasjonen. Samtidig ville eg bruke ein innfalls-vinkel til temaet som kunne engasjere lesaren gjennom dei sansemessige detaljane i historia. Historia om Sofie er konstruert for å beskrive ein situasjon og ein relasjon der hjelper og mottakar oppfattar, ikkje berre tolkar, forskjellig, men òg har ein ulik kontekst for handlinga. Med kontekst meiner eg ei breiare ramme der historia og tolkinga av situasjonen inngår. Historia om Sofie kan setjast inn i ulike forståingsrammer, og blir dermed fleire ulike soger, alt etter kven som fortel og kven som tolkar. Eg har gjort *mi* tolking ut frå dei teoretiske perspektiva *eg* har valt. Deltakarane i sogene, andre lesarar, eller

tilskodarar til situasjonane som er skildra, ville kanskje ha sett det heile ut frå andre perspektiv og valt andre historier for å illustrere fenomenet hjelp.

Eg har forsøkt å vise at sjølv ei slik enkel historie har mange fasettar, moglege perspektiv og tolkingar knytt til det som hender. Eg har vore ein ”allvitande” forfattar på den måten at eg har prøvd å forestilla meg situasjonen sett både frå tante Anna og Sofie si side. Eg har ikkje i like stor grad sett situasjonen ut frå mamma til Sofie sin synsvinkel. Eg vonar likevel eg har fått fram at ho er ein viktig person, særleg for Sofie og hennar innstilling og den forståing ho seinare kjem til å ha til seg sjølv og tante Anna. Dersom vi tenkjer oss at tante Anne er lærar og Sofie ein elev i første klasse, der Sofie skal løyse ei skuleoppgåve, ser vi kanskje ein parallell til dei utfordringane lærarar og elevar til dagleg har i skulen. For å vise ein kontrast til Sofie og tante Anna si handsaming av situasjonen, vil eg presentere ei lita forteljing og ei skildring av ein situasjon frå ein barnehage, der Dina og hennar førskolelærar, Signe, har hovudrollene.

### **Kva er god hjelp? Då Dina og førskolelæraren hjelpte kvarandre å løyse flokar**

Ein illustrasjon på god hjelpekunst kan vi finne i videoen: *Opplevelse som teller – Matematikk i barnehagen* (Anderson 2007). Videoen er en informasjonsfilm laget for å sette matematikk på dagsorden i barnehagane og er ment å gi eksempel på korleis barnehagane kan jobbe med temaet matematikk. Eksempla er henta frå arbeidet i to barnehagar. I nettpresentasjonen av videoen (Statped 2008) seier Hilde Skaar Davidsen m.a.:

Personalet har et ansvar for å legge til rette slik at alle barn kan gjøre erfaringer ut i fra sine forutsetninger. Barnehagehverdagen er full av situasjoner der barn kan være med å løse problemer. Det er da viktig at det ikke er den voksne som løser problemet for barnet.

Eg vil her skildre ein situasjon frå videoen, som eg vil kalle *Hjelp til å løyse floker*. Situasjonsskildringa er henta frå Lyngtva barnehage i Lyngdal. Ungane er ute i skogen og skal lage ulike former av pinnar. Så snakkar dei om kva dei skal kalle forma på det dei har laga, trekantar? firkantar? osv. Til å binde saman pinnane har førskolelæraren med seg eit snøre. Dette har floka seg til med masse knutar. Dina står og ser på snøret og førskolelæraren, som skal ta fatt på å løyse floken. ”Eg kan hjelpe deg for eg klarer sånne der,” seier ho ivrig. Og førskolelæraren viser ho tillit og let ho få snøret. Då Dina har strevd med knutane ei stund, ser ho ikkje nokon utveg og seier: ”Eg trur ikkje eg klarer det.” Førskolelæraren, Signe, støttar ho i at oppgåva er vanskeleg og seier

oppmerksomt mens ho ser på floken: ”Den der satt skikkelig godt fast”. Så arbeider dei litt i saman med å smette trådar slik at floken etter kvart løyser seg litt opp, og Dina får så lov å gjere resten heilt på eiga hand. Snart er floken løyst, og ho og førskolelæraren går hand i hand vidare til neste oppgåve. Vi kan sjå at ho er strålende nøgd med seg sjølv der ho stolt stegar av garde jamsides den vaksne, og vi kan sjå at dei smiler. Dei er båe nøgde med seg sjølv og kvarandre.

Her ser eg ein pedagog som omset didaktisk relasjonstenking i praksis og som nok er påverka av den faglege tilnærminga som pregar rammeplanen for barnehagen. Ho er born av ei anna tid og har også truleg andre kulturelle prototypar for si tenking enn dei tante Anna hadde når ho tenkte på kva god omsorg og oppseding og læring skulle vere.

Vi ser at Signe både støttar Dina der ho er og lar ho få oppleve meistring. Situasjonen gir ei positiv oppleving knytt til å arbeide med matematikk i barnehagen. Strategien til læraren kan her omtalast som ein *gå med eleven strategi* (Fuglestad 1993:142). Om denne episoden ikkje handlar direkte om matematikk, er det likevel lagt eit godt emosjonelt grunnlag for læring i dette faget. Dina har lært at hennar innsats er verdsett, og tilliten til førskolelæraren og dei vaksne er truleg styrka.

Eg ser denne episoden som eit eksempel på opplevingar som gir lyst på livet (K-06: *Det skapande mennesket*, s.11). Vi kan sjå at førskolelæraren møter Dina der ho er open for hennes initiativ. Førskolelærarens si rolleforståing er i samsvar med Vygotsky sitt syn om at hjelpa skal gis innafor eleven si næraste utviklingssone. Hjelpa skal bygge på det eleven kan og samtidig vere eit stillas for vidare utvikling ved å gi støtte til det han ikkje maktar på eiga hand (Dysthe 2001:56). Ein føresetnad er at eleven eig problemet og ser vits i å lære det som står på programmet. Eg vil føye til at det òg inneber ei aktiv deltaking i å løyse den aktuelle oppgåva. Dina tenkjer ikkje på at ho skal lære noko, men ho er overmåte interessert og motivert. Å meistre ei oppgåve eller ein situasjon rettar seg både mot kognitive, emosjonelle og åtferdsmessige prosessar. Det handlar både om tilhørigheit og kompetanse. Soga fortel oss at meistring òg handlar om å meistre det å ikkje få til. Vi ser at Dina får aksept for og støtte på at oppgåva ikkje er så lett som ho trudde først. Dermed treng ho ikkje tape ansikt, og ho får mot til å prøve litt vidare med støtte frå førskolelæraren Signe.

Med førskolelæraren si aktive lytting og oppmuntring, og bekrefting på kjensler når det er vanskeleg, gir ikkje Dina opp når knutane vert for innflokke. Ho opplever at ho blir verdsett og forstått, sjølv om ho er i ferd med å mislykkes med oppgåva. Samstundes har ho lært noko om det å få hjelp. Dette

er ein lærdom som gjer det lettare å våge seg frampå ein annan gong. Å ta i mot hjelp inngår i ein relasjon. Det kan vere eit vågestykke, det handlar om tillit både til seg sjølv og den andre (jfr. Bae (1992)). Sommerschild (1998:22) kallar augneblinken der ein person opplever meistring som eit trumfkort i livsspelet. Slike trumfkort bidrar til motstandskraft (resilience) og god helseutvikling (salutogenese). Dina sitt trumfkort blir ei kjelde til motivasjon for nye oppgåver. Det som er vinsten for førskolelæraren er at Dina får tillit til ho, og at ho greier å skape ei god atmosfære for personleg utfalding og gruppefelleskap. Ho kjenner at ho meistrar rolla som førskolelærer. I denne vesle saga om å løyse flokar, ser eg eit døme på samkjensle der det herskar ei intuitiv forståing om at vi er på same lag, det eg har kalla eit *Du og eg-forhold*.

### **Utfordringar for pedagogen og andre hjelparar i undervisning og oppseding**

I ein analyse av Utdanningsdirektoratet si elevundersøking i grunnskole og vidaregåande skole i 2008, kjem det fram at tilpassa opplæring er den viktigaste faktoren for elevane si vurdering av læringsmiljøet som positivt eller ikkje. Det går vidare fram at det er særleg viktig at lærarane ser og møter den enkelte elev slik at han eller ho opplever læring, meistring og framgang (Skaar og Viblemo 2008:15, 45–47). I kommunikasjon med den enkelte elev er det viktig å ta omsyn til det emosjonelle aspektet ved lærings situasjonen, t.d. gjennom ord og kroppsspråk som speglar empatiske uttrykk (Bae 2004:86). Baes undersøkingar av dialogar mellom førskolelærer og barn gir grunnlag for å meine at kognitive og kjenslemessige sider ved kommunikasjon og læring må sjåast i samanheng.

Eg har gjennom forteljingane om Sofie og tante Anna og om Dina og førskolelærer Signe prøvd å illustrere dei emosjonelle og sosiale sidene ved å gi hjelp til å løyse og meistre ei oppgåve. I begge situasjonane føregår det, medvite eller umedvite, ei læring hos både dei som gir og mottar hjelp. Illeris (2004:50) ser ein nær samanheng mellom samspels- og tileigningsprosessar. I all læring inngår den psykodynamiske og kognitive funksjonen i nært samspel, sjølv om den eine i gitte situasjonar kan vere meir framtrudande enn den andre. Hjernen vår er, i følgje Illeris, slik innretta at vi kan ha ein umiddelbar kjenslemessig reaksjon i nokre brøkdeler av sekund før dømmekrafta (fornufta) kjem med, mens det omvendte ikkje er mogleg. Fornuft og motorikk er dermed alltid i nokon grad påverka av kjensler. Det vi lærer i den kognitive dimensjonen vil vere prega av kjensler vi har kring læringa og sjøve situasjonen. Samtidig er kjensler og læring i den psykodynamiske dimensjonen òg påverka av det vi veit og kan innafor den kognitive dimensjonen, der vi utviklar mønstra våre for kjensler, vilje og motivasjon. Å sette ord på

opplevingar og å få nye kunnskapar og perspektiv i høve til oppgåver, situasjonar og personar kan og føre til endringar i oppfatningar og kjensler (Illeris 2004:58,59).

Å kunne meistre oppgåva som lærar stiller store krav til evne til refleksjon og omstilling. Det er ikkje tilstrekkeleg å ha fokus på dei rasjonelle prosessane i læringssituasjonen (Illeris 2008:34). Læraren må kjenne til og ha innsikt i dei ulike dimensjonane og prosessane som verkar inn på eleven sitt forhold til læring. I tillegg må han forstå si eiga rolle, og kunne sjå seg sjølv som undervegs i si eiga læring og i si kontinuerlige kompetanseutvikling.

Dette stiller krav til transformativ læring, der ein gjennom ein metakognitiv prosess revurderer grunngevingar for meningsperspektiva og set mentale vaner på prøve (Mezrow 2008:199–121). Førestillingar om at ting kan vere annleis står sentralt i transformativ prosessar. Vår oppleving av personar, ting og hendingar kategoriserar vi gjerne slik at det vert ein realitet for oss. Å forandre oppfatning medfører gjerne kjensleprega og krevjande omstillingsprosessar.

Sentrale element i transformativ læring synes å vere evne til å tenkje kritisk gjennom si eiga førforståing, å vere open for nye perspektiv, og å utvikle reflekterande vurderingar og diskurs med omsyn til overtvingar, verdiar, kjensler og sjølvforståing (Meszirow 2008: 121).

Slik det er skissert i formålsparagraf og læreplan, skal opplæringa førebu elevane på det samfunnet dei skal ut i, og at dei sjølv gjennom aktiv deltaking skal vere med å utforme det vidare. Det moderne samfunnet set store krav til problemløysing, evne til omstilling og transformativ læring, evne til å møte kriser, og å kunne takle det å ikkje meistre (Illeris 2004:56–58).

Vi treng menneske som er kreative og trygge nok til å møte dei utfordringane som kjem, som har med seg trumfkort frå barndommen, og som samtidig tar med seg det beste frå kulturarven og vår demokratiske tradisjon. Dei må sameine det nye med det gamle, og dei må ha mot til å improvisere og gå nye vegar. Blir angsten for å ikkje strekke til og redsla for det ukjente for stor, fell ein lett attende til gamle mønster (Tiller 2008: 53). Kreative menneske må vere trygge både på seg sjølv, sine medmenneske, sine kunnskapar og eigen dugleik. ”Det ein ikkje trur seg til, det kan ein heller ikkje”, minnest eg at bestefar sa.

## Referanser

- Andersen, S. W.(2007). Video. *Opplevelser som teller – om arbeid med matematikk i barnehagen*. Forum for matematikkmeistring, Sørlandet kompetansesenter. Statlig spesialpedagogisk støttesystem.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I Bae, B. og Waastad J.E. (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*, Universitetsforlaget. Oslo.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden dr.philos. Det Utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no. Nettutgave.
- Bae, B. (2007). *Anerkjennelse og definisjonsmakt. Det interessante i det alminnelige* Lysbildeserie. <http://www-lu.hive.no/team/t07fa/documents/Anerkjennelseogdefinisjonsmakt.ppt#291,3>, Lysbilde 3. Lest 28.10.08.
- Bowlby, J. (2000). *At knytte og bryde nære bånd. Tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. DET lille FORLAG, Fredriksberg.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim, Århus.
- Bruner, J. (1996). *Utdanningskultur og læring* ad Notam Gyldendal.
- Christoffersen, S. A. (2005). Profesjonsetikk – hva er det? I Christoffersen, S. A. (red.): *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlgren, L. og Starrin, B. (2004). *Emotioner i vardagsliv & samhälle – En introduksjon til emotionssociologi*. Liber, Malmö.
- Dysthe O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Fardal, R. (2008). Lært hjelpeløshet, <http://www.likestilling.com/psykologi/artikler/Helplessness.pdf>, sist lest 04.01.09.
- Fuglestad O.L.(1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Samlaget Oslo.
- Goffmann, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. "The presentation of self in everyday life"*. Pax Forlag.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. ad Notam Gyldendal.
- Illeris, K. og samarbeidspartnere (2004). *Læring i arbeidslivet*. Roskilde universitetsforlag.



- Illeris, K. (2008). Læringsteoriens elementer – hvordan henger det hele sammen? I Illeris, K. (red.): *Læringsteorier 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn* Pedagogisk forum, Oslo 1996.
- Juul, J. og Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk Forum Oslo.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. og Roe, A. (2006). *Tid for tunge løft*. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006 Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.meld. nr.31 (2007–2008) *Kvalitet i skulen*.
- Lindgren, Astrid (1966). Lørdag den 28. juli. Da Emil sølte blodklubbbrøe over far sin og spikket tremann nummer hundre. I *Nye spell av Emil fra Lønneberget*, N.W. Damm & Søn a.s
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). Anerkjennelsens kunst. I *Spesialpedagogikk, nr 4*.
- Mezirow, J. (2008). Transformativ læring – overblikk, svar på kritikk, nye perspektiver I Illeris, K. (red.) *Læringsteorier 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Monsen, J., Ødegård, P. og Melgård, T. (1986). *Vitalitet og psykiske forstyrrelser belyst ved begrepene "opplevelsesevne" og "ekspressivitet" om følelsene som grunnlag for refleksjon og bevissthet*. Særtrykk etter artikkel publisert i Tidsskrift for Norsk Psykologforening 1986, 23, 285–294.
- Nordenbo m.fl. (2008). *Kompetanser hos lærere som fører til læring hos barn og unge*. Rapport fra Dans Clearinghouse for Udannelseforskning, Aarhus Universitet. Publisert av Kunnskapsdepartementet.
- Scibbye A-L.L.(2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie* Universitetsforlaget.
- Skaar, K. og Viblemo T. E. Oxford Research og Skaalvik. E. M. NTNU (2008). *Se den enkelte Analyse av elevundersøkelsen 2008* Oxford Research, Kristiansand.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red.): *Mestring som mulighet i møtet med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug

Statped (2008): DVD om matematikk i barnehagen. Nettside, lest 30.10.08  
[http://www.skulenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=45699&epslanguage=NO&print=true](http://www.skulenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=45699&epslanguage=NO&print=true)

Tiller T. (2008). *Ti tanker om skolen. Brev til Storm*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

# Hva Ida lærte oss.

## Emosjonenes betydning for tilpasset opplæring

**Lisbet Rønningsbakk**

Elever med særskilte behov har ofte opplevd mange nederlag i skolen før de får et opplæringstilbud som er lagt særskilt til rette for dem. I denne artikkelen skal jeg presentere noen perspektiver på emosjoner og tilpasset undervisning fra et aksjonsforskningsarbeid som min kollega Ingvild Kamplid og jeg har gjennomført i samarbeid med Naustvika skole (fiktivt navn). Gjennom flere år har vi hatt et særlig fokus på hvordan skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring for elever med særskilte behov, organisert som påfølgende delprosjekt rundt enkeltelever. Den aktuelle casen er fra det første delprosjektet rundt eleven som vi kalte Ida (Kamplid og Rønningsbakk 2007). Artikkelen har fokus på emosjonenes betydning for Idas lærings situasjon, slik jeg ble kjent med den gjennom prosjektperioden. Tradisjonell kartlegging er ofte mest opptatt av elevenes kognitive forutsetninger for å lære. Erfaringer fra prosjektet viste imidlertid at det også måtte tas hensyn til Idas nederlagserfaringer som førte til motvilje mot å lære, spesielt i matematikk. Dette har bidratt til et behov for å se nærmere på betydningen av emosjonenes rolle for Idas mulighet til å lære matematikk. Kanskje kan et slikt perspektiv på emosjoner ha overføringsverdi til andre elever med særskilte behov? Jeg har valgt å ha fokus på følgende spørsmål: Hvordan kan erfaringene fra prosjektet om Ida bidra til å belyse emosjonenes betydning for læringsarbeidet hos elever som trenger særskilt tilpasset opplæring?

Aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført som månedlige møter på skolen med Idas kontaktlærer, matematikklærer og rektor de siste fire månedene i 10. klasse. Kamplid har en dobbeltrolle i prosjektet som PP-rådgiver i PP-tjenesten og som høskolelektor, mens min rolle har vært å være refleksjonspartner for lærere og rektor i samarbeid med Kamplid og samtidig bidra til den skriftlige dokumentasjonen av arbeidet. Jeg traff aldri eleven Ida eller hennes foresatte mens prosjektet pågikk, men deltok i intervju av Idas mor året etter prosjektslutt. Idas mor deltok også sammen med lærere, rektor og oss to fra høskolen på et konferanseframlegg om prosjektet. Empirien i casen bygger på referater fra samarbeidsmøtene, lærernes refleksjonsnotater, PPTs sakkyndige uttalelse, anbefalinger fra BUP og på intervjuer som ble gjort

i ettertid i forbindelse med at prosjektet ble presentert på en konferanse for PP-tjenesten. Alle referater og skriftlige framstillinger er lagt fram og godkjent av lærere, rektor og foresatte.

Først presenterer jeg casen om Ida før jeg går over til å drøfte emosjonenes rolle i forhold til Idas læring i matematikk, som var det faget hun hadde størst problemer med. Jeg har valgt å bruke teori om selvregulert læring som grunnlag for å drøfte læreprosessen hennes, med særlig fokus på emosjoner. Dette teoriperspektivet gir rom for å studere emosjoner i forhold til de kognitive prosessene i læringsarbeidet, samtidig som det gir rom for å vise hvordan kontekstuelle forhold bidrar til elevens emosjoner og motivasjon for å lære.

## **Ida**

Ida gikk siste året i grunnskolen da jeg kom inn i arbeidet rundt hennes opplæring. Hun hadde da hatt problemer med skolen gjennom mange år. Ida ble henvist til den pedagogisk psykologiske tjenesten (heretter PPT) på bakgrunn av fagvansker da hun gikk i 7. klasse. I henvisningen ble det ønska hjelp til faglig kartlegging og opplegg for å fremme selvstendighet og takle angst/usikkerhet. Det var vanskelig for en del av lærerne å få kontakt med henne, og hun hadde problemer med å starte med nye utfordringer og oppgaver. Hun ville ikke prate i timene og nektet å si noe når klassen hadde framføringer. Det gjaldt også i situasjoner utenom skolen. Uten umiddelbar hjelp, kunne hun blokkere helt. De faglige vanskene var også store, særlig i engelsk og matematikk. Tidligere kartlegging viste at hun strevde med håndskrift og skriftlig arbeid, særlig frie skriftlige oppgaver. En skriveprøve bekreftet så store vansker med håndskriften at det ville være svært vanskelig for henne å utføre større skriftlige arbeider der hun måtte skrive for hånd. Skriften var vanskelig å lese, og hun blandet store og små bokstaver.

PPTs kartlegging i forbindelse med henvisningen ble først gjennomført et stykke ut i ungdomsskolen, og påviste Idas ressurser og utfordringer. Hun viste god verbal abstraksjonsevne, god evne til verbal resonnering, evne til å oppfatte helhetsbilder og til å gi sosiale vurderinger. Hun var flink til å organisere kunnskaper, viste mye sunn fornuft og god evne til sosial vurdering og problemløsning, forutsatt at ikke redselen for å mislykkes ble for stor. Hun skåret godt over gjennomsnittet for sin aldersgruppe på en del av deltestene (WISC-III). Videre var Ida flink til å arbeide på PC, flink til å finne stoff i forbindelse med temaarbeid og interessert i å arbeide med dyr, maling og tegning. Hun ga inntrykk av å være positiv og omgjengelig, og hadde både selvironi og sans for humor. Testen og samtalene har også kartlagt noen av

utfordringene for Ida. Hun skåret lavt på faktakunnskap og ordforståelse, viste svakt korttidsminne/oppmerksomhetsspenn og svak evne til hurtig informasjonsbearbeiding og automatisering av kunnskap. Hun sa selv under prøvene at hun lurte på om hun var tunglært.

Ida fikk diagnosene ADD og sosial angst i 10. klasse. Hun og foreldrene fikk da en forklaring på problemene. Elever med ADD er ingen ensartet gruppe, men har noen felles sett med kjennetegn avhengig av hvilken undergruppe av diagnosen de tilfredsstillter. Det kan være relevant å trekke fram følgende funksjonsområder som viser seg vanskelige for personer med ADD: "...fokuset eller selektiv oppmerksomhet, vedvarende oppmerksomhet, fleksibilitet (evne til å skifte fokus), delt oppmerksomhet, arbeidsminne og prosesseringshastighet" (Strand 2006:72). Kartleggingen viste som nevnt til en del vansker, og disse så ut til å stemme godt overens med ADD-diagnosen.

PPTs kartlegging og BUPs anbefalinger etter at Ida hadde fått ADD-diagnosen, klargjorde for lærerne hvilke vansker Ida hadde som måtte ivaretas i undervisningen. I tillegg kom aksjonsforskningsprosjektet i gang og støttet arbeidet gjennom jevnlige møter der Idas situasjon og utvikling ble diskutert, og lærerne fikk støtte og innspill i sine refleksjoner rundt arbeidet. Vekten ble lagt på å bygge positiv læring og utvikling på Idas ressurser og muligheter i stedet for å ha fokus på det som var vanskelig. Lærerne henta fram erfaringer fra opplegg som hadde fungert bra tidligere, og la dette til grunn for det videre arbeidet, sammen med de sterke sidene hos Ida som kartleggingen hadde fått fram. De viktigste elementene var bruk av PC til skolearbeidet, tilpasset opplegg i matematikk med egen lærer, (organisert som eneundervisning), mer tid til læring og flere repetisjoner, vektlegging av gode relasjoner til lærerne samt alternative former for prøver og rom for Idas medvirkning.

Det ble gjort en vurdering av om Ida skulle fritas fra karaktervurdering i enkeltfag (matematikk). Rektor var opptatt av at en slik beslutning gir signaler til eleven og læringsmiljøet om lave forventninger som kan føre til stigmatisering, og skolen har vært forsiktig med å anbefale slikt fritak. Rektor og lærerne i prosjektet var enige om å anbefale at Ida ikke skulle søke fritak for vurdering med karakterer i noen fag. Det viste seg å være en viktig og riktig beslutning. Ida kom opp til skriftlig eksamen i matematikk, gjennomførte og fikk karakteren 1. Matematikk var Idas vanskeligste utfordring, og både hun og lærerne så mørkt på muligheten for å lykkes. Lærerne og foreldrene sto sammen om å støtte Ida i eksamensforberedelsene. De trente på fagstoffet og forberedte prøvesituasjonen så godt som det var mulig, selv om de ikke hadde helt tro på at Ida skulle klare å mestre situasjonen. Men Ida mobiliserte alle sine

krefter og klarte å motivere seg til å gjennomføre eksamen i det faget som for henne representerte det største skolenederlaget. Hun kunne nok ha brutt forsøket halvveis etter en sterk følelsesreaksjon, men tok seg inn igjen som aldri før og gjorde ferdig eksamensoppgaven så godt hun kunne. Det var en enorm seier for Ida og et bevis på at hun hadde klart å snu nederlagsfølelsen og hadde utviklet seg. Hun var for øvrig også oppe til muntlig eksamen i et annet teorifag som hun mestra bedre, og fikk karakteren 5. For Ida var både den skriftlige og muntlige prøven en suksess, og hun var veldig stolt. Det samme var lærerne, skolen og foreldrene. Ida forlot grunnskolen med en god porsjon større tro på seg selv enn hun hadde hatt ved prosjektets start. Hun hadde fått vist for seg selv og de andre at hun kunne mer enn hun hadde vist tidligere, og lærerne og skolen hadde også vist at de hadde mye å bidra med når de først så etter muligheter i stedet for problemer.

Vi samlet alle aktørene til et framlegg av prosjektet på en fagkonferanse nesten halvannet år etter at det var avslutta. I den forbindelsen intervjuet vi både lærere, rektor og Idas mor, som alle deltok på konferanseframlegget. Idas situasjon ble fortsatt vurdert som positiv, sett i forhold til før prosjektstart, og hun klarte seg brukbart på videregående skole. Aktørenes tilbakeblikk på prosjektet bekrefter at den positive holdningen som oppsto den gang har holdt seg, og framlegget ga uttrykk for at aktørene har hatt stor nytte av arbeidet. Aksjonsforskningsrammen bidro til å få fram en del refleksjoner hos lærerne som de i ettertid vurderte som viktige for å komme videre i forhold til Ida.

### **Ida og matematikken**

For Ida var det i matematikkfaget hun møtte de største utfordringene. PPT's kartlegging påviste en del vansker som kunne være til hinder for læring i matematikk, og det ga mening å relatere vanskene til ADD-diagnosen. Men diagnosen kunne ikke uten videre snu nederlaget fra flere års negative læringserfaringer i faget. Ida erfarte at situasjonen var blitt bedre etter at prosjektet startet, men at det var store utfordringer i matematikk. Hun fortalte selv i en samtale med PP-rådgiver utpå vårparten i 10. klasse:

Det går bedre enn før på skolen, jeg klarer å konsentrere meg bedre, har lettere for å komme i gang, får til mer, jeg prøver selv om jeg henger litt etter enda. Jeg forstår ikke bestandig. Henger helt etter i matte. De andre fagene går det bedre i. Har fortsatt perioder hvor jeg ikke forstår noe, mens de andre forstår alt. Føler meg litt dum. Har hele tiden følt meg litt dum – fikk oppgaver i 6. klasse bok i 7.kl – det ble jeg nesten mobbet for. Liker ikke å dumme meg ut, da gnager det litt ...

Jo, jeg får til mer, både lærere og foreldre er positivt overrasket – og jeg husker mye mer. Det hadde jeg problemer med før. Nå klarer jeg å tenke litt mer og få gjort de oppgavene jeg skal.

Samtidig som Ida bekreftet at det gikk bedre på skolen, ga hun inntrykk av at hun vurderte seg selv negativt i forhold til de andre elevene i klassen. Slike vurderinger vil være meningsløse for Ida, som har spesifikke lærevansker og ligger langt etter de andre i matematikk, men utsagnet tyder på at det er knytta sterke emosjoner til dette. For eksempel, var det en svært negativ erfaring å bli observert i arbeid med lærestoff beregna på yngre elever, selv om også dette lærestoffet var for krevende for henne. Det kan tyde på at det sterke behovet for å ikke skille seg ut, henger sammen med andre forhold enn bare matematikkfaglige vurderinger.

Elevens evne til selvregulert læring avhenger av tre forhold; elevens kognitive ferdigheter, evnen til å planlegge og gjennomføre arbeidet, og elevens motivasjonelle *beliefs* (tro på sine muligheter og verdien av å lykkes) og mål (Boekaerts 2002). Idas kompetanse og grunnleggende ferdigheter i faget var kartlagt og lå langt under det som var nødvendig for å løse oppgaver på klassens nivå. Hun manglet dermed en rekke kognitive forutsetninger i form av grunnleggende og automatiserte ferdigheter for å mestre utfordringene. Ida manglet også trening i å legge en strategi for å løse matematikkoppgaver. Dersom en del av de kognitive ressursene hennes var bundet opp til å dempe ubehaget i undervisningssituasjonen, kunne den lave arbeidsminnekapasiteten føre til et snevrere fokus og mindre fleksibilitet i tenkingen (Norman 2003), noe som kan bidra til å forklare at hun ofte stoppa opp i arbeidet. En av lærerne beskriver Ida slik:

Hun ønsker å gjøre det godt faglig. Hun hadde store problemer med å komme i gang med oppgaver, dette har forbedret seg betraktelig. Mønsteret hennes er at når hun blir passiv, så er noe galt på et eller annet område. Det behøver ikke ha rot i noe faglig. Spør du, forteller hun ofte åpent hva som plager henne. Da kan man berolige henne/løse opp i eventuelle problemer.

Læreren uttrykker Idas problemer med igangsetting og kontinuitet og han har observert at det kan være mange forskjellige årsaker til at arbeidet går i stå, ikke bare faglige. Det er også tydelig at Idas lærer har en god relasjon til henne, noe som gjør at det er mulig å snakke om situasjonen når hun stopper opp.

Opgaveløsning i matematikk har mange faser, og det er sammensatte og komplekse prosesser som pågår fra oppgaven blir gitt til eleven har løst den eller har gitt opp (Boekaerts et al. 1995; Boekaerts 2007). Når oppgaven fore-

legges, gjør eleven en vurdering av sine muligheter for å løse den og beslutter seg for en framgangsmåte ut fra dette (Boekaerts 2007). Samtidig oppstår emosjoner i tilknytning til vurderingene, som enten er positive eller negative. Både før og underveis i arbeidet gjør eleven en rekke vurderinger gjennom sin interaksjon med oppgaven etter hvert som emosjonene framkalles (ibid.). Hvis emosjonene er positive kan de støtte opp om elevens interesse for oppgaven og bidra til å holde fast eller øke motivasjonen for å lykkes. Hvis emosjonene er negative, vil det kreve at eleven gjør en vurdering rundt risikoen for å lykkes eller mislykkes, noe som kan føre til at eleven endrer strategi fra å løse oppgaven til å beskytte seg mot ubehaget som er oppstått (ibid.). Eleven må hele tida forholde seg til to alternative veivalg, det ene sporet fører til at eleven lærer, mens det andre sporet fører til at eleven unngår læringsutfordringen og dermed ubehaget med å mislykkes (ibid.).

Siden Ida ikke hadde fått spesialundervisning i faget, var erfaringsgrunnlaget hennes den matematikkundervisningen hun hadde deltatt i sammen med klassen. Uten det nødvendige kompetansegrunnlaget kunne hun heller ikke hatt særlig nytte av fellesundervisningen, noe som kan ha bidratt til å etablere negative emosjoner til faget. Lærerne fortalte at Ida utviklet unnvikelsesstrategier (Boekaerts et al. 1995) som gikk ut på at hun var dum og ikke kunne lære eller at hun ikke hadde bruk for matematikk. Informasjon fra casen og Idas egne utsagn kan støtte tolkningen av at Idas opplevelse av nederlag hadde ført henne bort fra læringssporet og hindret henne i å få positive læringsopplevelser (Zeidner 2007) i matematikk, og at det dermed kunne bli vanskelig for henne å endre sin motivasjon for faget.

Op 't Eynde og hans kollegaers (2007) forskning viste at elevene grupperte seg i ulike kategorier ut fra ulike grunnlag for motivasjon når de jobbet med matematikkoppgaver. På bakgrunn av dette, utviklet de fire beliefs-profiler fra negativ til positiv. Profilene bygger på beliefs om klasseromskonteksten med vekt på lærerens rolle og funksjon, om de fagspesifikke verdiene ved matematikk, synet på matematikk som sosial aktivitet og synet på matematikk som et fagområde som i kraft av sin presise og konkrete form gjør det mulig som elev å måle seg i forhold til de andre. Boekaerts og hennes kollegaer (1995) har en lignende modell med tre ulike typer elevatferd knytta til løsning av matematikkoppgaver: elever med optimistisk syn på sin evne til å komme med løsningsforslag, elever med pessimistisk syn og elever med realistisk syn (Boekaerts et al. 1995). Selv om jeg ikke har observert Ida i undervisningen, kan hennes unnvikelsesstrategier og tydelige uttrykk for negative emosjoner for faget antyde muligheten for at hun ville kunne bli kategorisert som en elev med



en negativ belief-profil (Op ’t Eynde et al. 2007). Idas mange nederlag i faget kan også ha ført til et pessimistisk syn på sine muligheter til å komme med gode løsningsforslag (Boekaerts 2007).

Det ble først mulig å ta tak i matematikkfaglig læring da Ida fikk organisert timene alene med læreren og fikk være med på å lage en plan for sin egen undervisning. Hennes matematikklærer forsto at det måtte legges vekt på flere ting for å få fart på læringsarbeidet i faget. De spilte kort for å etablere en god stemning før timen, og brukte også en del tid til snakke om hvordan det hadde vært å ikke lykkes i undervisningen. Dette bidro til en trygg og god relasjon mellom Ida og læreren, samtidig som hun fikk nødvendig utløp for en del av sine frustrasjoner. Matematikklæreren ga tydelig uttrykk for at dette var viktig som grunnlag for undervisningen:

Det var nødvendig å skape en god tone omkring undervisningen. Ida har tapt i matematikk gang på gang, holdningen til faget er prega av det. Viktig å skape god ramme og god tone i undervisningen. Vi har spilt mye vri åtter, vi starta timene med det. Kjempeviktig å ha gjort det. Spesielt siden Ida har sånn angst, hun vil aldri kunne jobbe sammen med en lærer hun er redd. Viktig å høre på hva eleven har på hjertet. Ikke mye verdi i undervisningen ellers. Har tapt mye, anklaga for å ikke orke, være lat osv. i faget.

Det kommer også tydelig til uttrykk her hvor mye Idas tidligere nederlag betydde for henne, og hvor viktig det har vært for lærerne å ta hensyn til dette. Matematikkopplæringa måtte starte på et lavt nivå som Ida kunne mestre, og læreren erfarte at det var nødvendig med mye variasjon og mange repetisjoner. I stedet for å gjøre seg ferdig med fagstoffet etter hvert, var det nødvendig med gjentatte repetisjoner av de emnene som var gjennomgått tidligere for å sikre læring. Læreren gikk bort fra å forvente at Ida skulle kunne tilegne seg tabell-kunnskap, slik som gangetabell. Matematikklæreren reflekterte over dette i oppsummeringsmøtet vi hadde:

Etter hvert som jeg ble kjent med eleven, lærte jeg at noen av målene var urealistiske og meningsløse, for eksempel gangetabellen. Det er viktig å se at en er på feil spor og velge riktig. Hvis eleven er på et kunnskapsnivå, så er hun der. Kan ikke ønske eller tvinge det høyere. Jeg var fortvilt over hvor lite Ida kunne, hun mestrer 2.–3. klassepensum, og sånn er det.

Å finne Idas aktuelle nivå i matematikk og definere den proksimale sonen for utvikling, ser ut til å ha vært en viktig faktor for å lykkes. Valle og hans kollegaer (2003) peker på at hvis oppgavene er for vanskelige, fører det til at eleven mister motivasjonen. I tillegg ble det lagt vekt på å knytte matematikk-

undervisningen til praktiske situasjoner der eleven hadde referanser, for eksempel var det vellykket å trekke inn økonomien i hestehold som tema for matematikkoppgavene (Kamplid og Rønningsbakk 2006, 2007). Boekaerts og hennes kollegaer (1995) hevder at det er nødvendig med både emosjoner knytta til aktiviteten selv og til utfallet av aktiviteten, for at eleven skal være motivert for oppgaven. Ikke overraskende, økte Idas motivasjon til å lære matematikk da oppgavene ble tilpasset henne i vanskelighetsgrad. Hun fikk økt kontroll over de forventningene oppgaven innebar samtidig som hun opplevde at hun hadde kompetanse til å løse oppgaven (ibid.). Dette kan ha ført til at hun ble motivert for å nærme seg oppgavene med en mestringsorientert strategi. Når Ida erfarte at hun fikk til oppgaven, bidro dette til mestring som gjorde det mulig for Ida å revurdere sitt pessimistiske syn på sine muligheter for å lære.

Da det begynte å skje positiv utvikling, ble også Idas negative syn på matematikkfaget noe mer nyansert. Ida forsto hensikten med faget når det ble knytta til hestehold, fortalte hun læreren. Tiller og Tiller (2002) har dokumentert lignende forhold i boka *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Idas beliefs om matematikkfagets spesifikke verdi så ut til å være i en positiv endring. Et pessimistisk syn kan innebære en fare for at elevens vurderinger om seg selv ikke er realistiske (Boekaerts et al. 1995; Boekaerts 2002). Vi kan antyde at også Ida manglet de positive erfaringene som skulle bidra til å gi realistiske erfaringer med sine egne utfordringer og styrker i møte med faglige utfordringer (Zeidner 2007). Slike positive erfaringer kan bidra til å utvikle beliefs som er realistiske. Boekaerts (2002) peker på at elever med optimistisk eller pessimistisk syn på sine muligheter til å løse oppgaver fører til at de ikke ser på kvaliteter ved oppgaven for å finne alternative veier å gå når de mislykkes i arbeidet, men heller prøver hardere med samme strategi, selv om det ikke fører fram. Troen på at egen innsats skal føre fram er så sterk at eleven ikke vurderer andre strategier (ibid.). Boekaerts peker på at elever generelt har en sterk tendens til å over- eller undervurdere sin egen kompetanse opptil rundt 9-årsalderen (ibid.). En slik oppfatning må bearbeides ved å ha fokus på selve løsningsprosessen, slik at elevene forstår hvordan de kommer fram til riktig løsning. For Ida, som ikke hadde hatt utbytte av matematikktimene tidligere, må det ha vært lite grunnlag for å etablere en slik forståelse. Det kan være derfor hun nevner at det var flaut å jobbe med 6. klassebok i 7. klasse uten å reflektere over at også dette var for vanskelig fagstoff for henne den gang.

Selv om elever har mål med det de gjør, er ikke dette alene nok til å sikre at

de engasjerer seg i den aktuelle oppgaven slik at de tilegner seg faglig kompetanse (Valle et al. 2003). Valle og hans kollegaer (ibid.) framhever at det er mulig å lykkes i utdanningssystemet selv om en har fokus på resultater og ikke på læringen i seg selv, og tilskriver dette skolens ensidige fokus på resultater til fordel for læringsprosessen. Elever og studenter kan øve og trene på ferdigheter som gjør at de vil bestå slutteksamen selv om de ikke har oppnådd en reell faglig kompetanse (ibid.). I matematikk er det ofte riktig svar som vektlegges, fordi det er lettere å vurdere om oppgaven er riktig ved å se på svaret enn å se på om elevens løsningsmåter uttrykker den nødvendige kompetansen som er opplæringens mål. Det tar ofte tid for læreren å gå gjennom og forstå hvordan eleven har tenkt i løsningsprosessen. Hvis undervisningen ikke fanger opp at eleven ikke har forstått framgangsmåten, er det lite verdt at eleven får korrekte svar. Elever som får rette svar uten å forstå dem faglig, vil ikke utvikle en anvendbar faglig kompetanse som kan bringe dem videre, selv om de oppnår brukbare resultater til eksamen (ibid.).

Dersom elevene er mer opptatt av å ha rett svar enn å utvikle kompetanse i matematikk, må undervisningen flytte fokus fra svaret og til lærerprosessene som fører fram til svaret (Boekaerts 2002). Boekaerts peker på viktigheten av å ha fokus på de valgene elevene gjør underveis i læreprosessen ved å sørge for å knytte tilbakemeldinger til hva eleven gjorde for å komme fram til en løsning, i stedet for å honorere rett svar (ibid.). For Ida viste det seg at enetimene i matematikk ga rom for en slik tett oppfølging i tråd med hennes behov, samtidig som hun slapp og engste seg for hva de andre elevene observerte og tenkte. På denne måten fikk hun steg-til-steg oppfølging som fungerte bra både i matematikk og i de andre fagene. Matematikklæreren ga i sine skriftlige refleksjoner uttrykk for at det var viktig for motivasjonen å følge opp lærerprosessene steg for steg og synliggjøre utviklingen,:

Utfordringer er viktig. Disse må likevel være overkommelige og stegvise. Resultater og utvikling bør om mulig synliggjøres. Fungerer da som motivasjon for videre arbeid.

Det at Ida lyktes med å gjennomføre matematikkeksamen, ble vurdert som en stor seier av lærerne. Hun klarte å mobilisere krefter til å stå på og gjøre så mye hun greide av eksamensoppgaven på tross av de negative emosjonene som ble framkalt i eksamenssituasjonen. Det betydde også mye at hun klarte å hevde seg i toppen i klassen på muntlig eksamen i et annet fag. Med karakteren 5 var hun fullt på høyde med de beste i klassen. At Ida fikk vist de andre elevene at hun kunne, så ut til å være viktig. I tråd med utsagnet i samtalen med PP-

rådgiveren (jfr. tidligere i artikkelen) forsto vi at hun la stor vekt på de andre elevenes vurderinger. Akademiske prestasjoner er viktige som referanse for vurdering i sosiale læringsmiljø (Turner og Waugh 2007), og det er rimelig å tro at eksamen var viktig også for Ida, kanskje ikke for oppgavens eller for fagets del, men fordi det å ta grunnskoleeksamen kan være uttrykk for en sosial deltakelse i klassen og en kulturell deltakelse i samfunnet. Målene hennes i matematikk var sannsynligvis ikke orientert mot oppgaven, men mot verdien av å nå målet om å ha gjort sitt beste for å gjennomføre eksamen. Det oppnådde hun på en måte som gjorde både henne selv, skolen og foreldrene positivt overrasket og stolte av henne.

Pekrun og kollegaer (2007) mener at også retrospektive vurderinger betyr noe i forhold til elevens emosjoner i undervisningen. Idas utsagn til PP-rådgiveren viser at hun opplevde tidligere nederlag som vanskelige, og lærerne bekreftet at det var viktig å få tid til å bearbeide dem i timene. Lærerne ga uttrykk for at de forsto at hun hadde hatt større belastninger enn de hadde vært klar over. Elever er flinke til å skjule tanker og følelser, noe som kan bidra til at misoppfatninger av egne muligheter til å lykkes får etablere seg (Boekaerts 2002), uten at læreren er klar over det. Slike uhensiktsmessige motivasjonelle beliefs hindrer læring (ibid.). At Ida fikk en diagnose som forklarte hva hun slet med, ser ut til å ha vært viktig i forhold til å revurdere tidligere vurderinger av egne evner. Diagnosen kunne forklare vanskene hun selv erfarte, samtidig som den ga en legitim forklaring til andre. Både lærere og rektor mente at diagnosen hadde hatt stor betydning for å få til positiv utvikling, noe også Idas mor bekreftet i ettertid. I sitatet fra samtalen med PP-rådgiveren kunne Ida formidle at situasjonen var blitt bedre, hun husket bedre og klarte å ”tenke litt”. Kanskje Ida nettopp ga uttrykk for at forsvarsmekanismene mot negative emosjoner, som tidligere hadde okkupert mye av de kognitive ressursene hennes, nå var blitt dempet og at en bedre tilrettelagt situasjon hadde ført til at hun opplevde å ha økte ressurser til bruk for læringsarbeidet (Norman 2003).

### **Lærerne og skolen**

Ida hadde engasjerte lærere som hadde tro på henne, og aksjonsforskningsprosjektet bidro til å få fram lærernes kompetanser gjennom systematisk refleksjon. Da de først fikk etablert fokus på hennes ressurser og muligheter, hadde de mange løsningsforslag som bidro til den positive utviklingen. Da Idas situasjon begynte å snu seg, fikk hun nye, positive erfaringer som kan ha bidratt til å revurdere negative beliefs skapt gjennom tidligere nederlag (Boekaerts 2002). En av lærerne skrev:

Det er viktig å bygge opp selvfølelsen til eleven pga. lang erfaring med å komme til kort. Få eleven til å stole på egen vurderingsevne og sine kunnskaper. Målet er jo at eleven skal bli selvfungerende og løsrive seg fra lærerens støtte/hjelp/innspill/veiledning.

Sitatet reflekterer målet om at Ida skal kunne utvikle selvstendighet i læreprosessen og at det krever fokus på å bygge opp selvfølelsen. Meyer og Turner (2007) har forsket på hvordan lærere kan ivareta elevene gjennom å lage emosjonelle stillas for elevene og mener dette er viktig for læringsmiljøet. Idas lærere ble viktige stillasbyggere for henne. De la til rette for at hun skulle føle seg trygg på at lærerne fulgte med henne og fanget opp hennes behov i undervisningen, slik at hun slapp å stoppe opp selv om hun ikke aktivt ba om hjelp. Hun fikk en plass i klassen der hun følte at det var trygt å sitte fordi kontrollen over de andres oppmerksomhet og kontakten med læreren ble best mulig. De forberedte henne på forhånd for undervisning og oppgaver som skulle foregå i klassen.

Vurderingsarbeidet ble også tilpasset Idas behov i forbindelse med avsluttende vurdering i 10. klasse som medførte en rekke prøver utover våren. Det ble lagt vekt på å styrke Idas mulighet til å mestre prøvesituasjonene, blant annet ved at lærerne gikk gjennom prosedyrene med Ida på forhånd (Zeidner 2007). Skolen så også behovet for å legge til rette for testsituasjoner som kunne forebygge at oppgaveteksten eller prøveformen skulle føre til at hun blokkerte helt (ibid.). Samtidig var skolen nøye på å synliggjøre at hun ble stilt samme krav til som de andre elevene, noe som i ettertid kan ses på som viktig i forhold til sammenligningene Ida gjorde av seg selv og de andre elevene. I forbindelse med eksamen ble også foreldrenes rolle som emosjonelle stillas tydelig. Det å øve på eksamenssituasjonen hjemme bidro til at hun fikk forberedt seg på rutiner og ferdigheter som kunne bidra til at eksamenssituasjonen kunne fungere (ibid.). På grunn av sine skriveproblemer fikk Ida muntlige alternativ på noen av prøvene, og hun fikk bruke PC. Slike praktiske ordninger kan kanskje også ses på som emosjonelle stillas, i den grad de også bidrar til å fremme positive emosjoner til arbeidet.

Lærerne motiveres, på samme måte som elevene, av sine vurderinger og sine beliefs i sitt daglige arbeid. Klasserommet som arena er et emosjonelt intens og variert sosialt miljø, og for lærerne er emosjonene tett knytta til deres tanker og tro om seg selv som lærere (Schutz et al. 2007). Schutz og kollegaer peker på at lærere utvikler sin identitet kontinuerlig gjennom de daglige erfaringene de gjør, og at vurderinger og revurderinger rundt egen praksis er viktige ikke bare for lærerens vurderinger av egen profesjonalitet men også for

lærerens identitet:

... when teachers experience unpleasant emotions, those emotions may threaten their identity by challenging their existing beliefs (ibid. 227).

En slik sammenheng kan medføre at lærere som opplever negative emosjoner i tilknytning til sitt arbeid vil kunne oppleve det som en trussel mot sin profesjonsidentitet. Læreridentitet defineres av Schutz og kollegaer som en overordnet konstruksjon som inkluderer beliefs, mål og standarder (ibid.). Hvis læreridentiteten innebærer forventninger om å hjelpe alle elevene, kan kanskje elever som ikke lykkes, oppfattes som trusler mot lærerens opplevde profesjonsidentitet. Et annet problem er at det er vanskelig å konfrontere elever med svake læreforutsetninger og resultater, spesielt i en læringssituasjon der andre elever er til stede, fordi læreren er redd for å såre eleven. Starrins (2007) begrep om sosial skam kan bidra til å forklare dette ubehaget. Skam kan betraktes som et sosialt fenomen som kategoriserer alle slags følelsesuttrykk som kommer fordi vi ikke klarer å leve opp til egne og andres forventninger (ibid.). Skam utgjør en stor del av menneskers følelser og betyr så mye at en kan snakke om skammens regulerende funksjon i sosiale system. Siden skam er et tabubelagt område i vår kultur og ydmykende å innrømme, vil ikke den som skammer seg uttrykke dette offentlig. Uttrykk for skam overses fordi vi ikke ønsker å fremme følelsesuttrykk som kan få den andre til å tape ansikt (ibid.). Kanskje kan denne forståelsen av skam som sosialt fenomen, bidra til at elever som trenger hjelp blir oversett av lærere og medelever som ikke ønsker å sette dem i forlegenhet?

Det er viktig at lærere er bevisst sine egne beliefs om elevene fordi de styrer de forventningene de har til elevene og til sin egen rolle (Schutz et al. 2007). Læreres og medelevers oppfatninger og forventninger til hverandre er svært viktige for elevens mestring fordi læringen foregår som en interaksjon mellom individet og den sosiale konteksten undervisningen foregår i (Op 't Eynde et al. 2007). Lærere må være bevisste på hvordan de signaliserer forventningene til elevene fordi særlig negative forventninger kan føre til selvpoppfyllende profetier. Idas kontaktlærer har reflektert over dette i sin skriftlige oppsummering fra prosjektet:

Selv om noe fungerer svært godt undervisningsmessig for en elev, vil man kunne ha en helt annen faglig tilnærming hos andre elever. Etter mitt syn må man passe seg for å sette mennesker i bås, det vil kunne begrense utviklingsmulighetene til elever. Det å holde positivt fokus hvor man stadig jobber mot noe, er viktig. Uttalelser som ” dette vil eleven aldri mestre” setter begrensninger på både våre forventninger til eleven og elevens forventninger til seg selv, og kan slik bli en brems i arbeidet. Avdekking av hvor dyptliggende problemer eleven har er alltid en utfordring. Man må kunne se disse, men samtidig også elevens sterke sider – og fokusere på nettopp det positive som ligger i eleven.

Klasserommet som læringsarena utgjør en viktig premisse for alle elevenes læring fordi elevenes mål og vurderinger knyttes til signaler fra læringsmiljøet, blant annet gjennom sosial sammenligning og modellering (Boekaerts 2002). Lærere må ha kunnskap om dette for å forstå hvordan de aktivt og passivt, bevisst og ubevisst bidrar til å sette og forsterke elevenes beliefs om seg selv og sine læringsevner (Schutz et al. 2007). Siden all læring er situert i den sosiokulturelle situasjonen den foregår i, er det viktig at læringsmiljøet bidrar med positive emosjoner for hver enkelt. Lærers rolle, eller stil, avgjør om læringsmiljøet blir preget av samarbeid eller konkurranse (Boekaerts 2002; Valle et al. 2003). Et viktig kjennetegn på et læringsmiljø som fremmer læring er lærere som er varme og respektfulle og prøver å forstå elevenes motivasjon (Boekaerts 2002; Meyer og Turner 2007) og som kan skape et positivt læringsmiljø som gir vekst for alle elevene (Sutton 2007). I aksjonsforskningsprosjektet ble dette drøftet gjentatte ganger. Rektor pekte på en del utfordringer rundt å bli enige i kollegiet om hvordan elever som Ida skal ses på, noe som kan peke på at lærerne representerte ulike beliefs knytta til elever med særskilte behov og prinsippet om tilpasset opplæring. Rektor oppsummerte som ett av sine læringspunkt i prosjektet:

Det er viktig å se på hvordan en kan få felles holdning til å fokusere på det eleven kan i stedet for det som er problem. Lærere er viktig for hvordan elever med spesielle utfordringer blir inkludert i det sosiale læringsmiljøet, og derfor er det viktig å være bevisst på hvordan elevene omtales.

Utsagnet viser at rektor ser behovet for at læringsmiljøet reflekterer positive forventninger til alle elevene. Læreres forskjellige syn på fritak for vurdering med karakterer, på organisering av spesialundervisning, på fokus på fag eller sosial inkludering osv., uttrykker læreres forskjellige beliefs. Manglende kunnskaper kan bidra til at lærere følger sine beliefs, som igjen kan være bygget på inkonsistente oppfatninger og antakelser (Schutz et al. 2007). Dette peker på

viktigheten av at lærere jevnlig oppdaterer sin kunnskap i tråd med ny forskning og kunnskap. Innenfor rammen av aksjonsforskningsprosjektet fikk lærerne nettopp en ramme for arbeidet der de fikk innspill fra eksterne fagpersoner som kunne bidra både med støtte og faglige bidrag som blant annet bidro til lærernes kunnskap og refleksjon (Kamplid og Rønningsbakk 2007). På samme måte som Idas lærere fungerte som støttende stillas, kan vi også oppsummere med at aksjonsforskningsprosjektet i dette tilfellet fungerte som både emosjonelle, kognitive og sosiale støttende stillas for skolen og lærerne som deltok.

Artikkelen har pekt på et par viktige moment som til slutt kan trekkes fram i forhold til utfordringene i norsk skole. Det ene poenget knytter seg direkte til undervisning i matematikk og peker på hvor viktig det er for elevenes læring, at undervisningen har fokus på framgangsmåter og ikke rette svar. Det andre viktige poenget som kommer tydelig fram er den store verdien læringsmiljøet har for elevenes læring. Norsk skole har vektlagt inkludering som grunnleggende prinsipp for grunnutdanningen, noe prosjektet bekrefter er grunnleggende viktig. I ei tid med mange utfordringer og knapt med ressurser til rådighet i skolen, er det viktig å holde fast på dette viktige prinsippet gjennom å prioritere rask og kompetent hjelp til alle elever slik at de kan være den ressursen alle har rett til å være i sitt læringsmiljø. I motsatt fall kan Ida og andre elever som trenger særskilt tilrettelagt opplæring, risikere å få størst oppmerksomhet som røde budsjettall i samfunnets regnskap.

## Referanser

- Boekaerts, M., Seegers, G. og Vermeer, H. (1995). Solving Math Problems: Where and Why Does the Solution Process Go Astray? I *Educational studies in mathematics*, 28. s. 241-262.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10. International Bureau of Education (IBE), UNESCO.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., s. 37-56). San Diego, CA: Academic Press
- Kamplid, I. og Rønningsbakk, L. (2006). Ida og matematikken – om å utvikle tilpasset opplæring med aksjonslæring som verktøy. I *Skolepsykologi*, 5.
- Kamplid, I. og Rønningsbakk, L. (2007). Hva Ida lærte oss om tilpasset opplæring og aksjonsforskning. Rapport fra et FOU-prosjekt. *Eureka Digital* 2007:4, Tromsø: Eureka forlag.



- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red), *Emotion in Education*. (1. utg., s. 243-257). San Diego, CA: Academic Press.
- Norman, D. (2003). *Attractive Things Work Better!* Lastet ned 10.10.2008, fra <http://www.jnd.org/dn.mss/CH01.pdf>.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. og Verschaffel, L. (2007). Students' Emotions: A Key Component of Self-Regulated Learning? I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., ss. 185–204). San Diego, CA: Academic Press
- Pekrun, R., Frenzel, A. C, Goetz, T. og Perry, R. P (2007). The Control-Value Theory of Achievements Emotions; An Integrative Approach to Emotions in Education. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., ss. 13–36) San Diego, CA: Academic Press.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J. N. (2007). Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., ss. 223–241). San Diego, CA: Academic Press.
- Starrin, B. (2007). Shame, humiliation, and psychiatric ill-health. Paper presentert på konferansen *Pathways between social status and health*, Linköping. Lastet ned 26.05.2008 fra <http://www.chess.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=7849&a=33777>.
- Strand, G. (red.) (2004). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., ss. 259–273). San Diego, CA: Academic Press.
- Tiller, R. og Tiller, T. (2002). *Den andre dagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Turner, J. E. og Waugh, R. M. (2007). A Dynamic System Perspective Regarding Students' Learning Processes: Shame Reactions and Emergent Self-Organizations. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. (1. utg., ss. 125–145). San Diego, CA: Academic Press.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Gonzáles-Pienda, J., Rodriguez, S. og Pineiro I. (2003). Cognitive, Motivational and Volitional Dimensions of Learning: An Empirical Test of a Hypothetical Model. In *Research in Higher Education* 44:5. 557-580.
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red), *Emotion in Education*. (1. utg., s. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.



# Emosjoner i dressur

## Forumteater i problemløsning og aksjonsforskning

**Anne Eriksen**

Jeg er fascinert av teatrets kraft. Jeg blir minnet på dette hver gang jeg ser en morsom, tragisk eller spennende forestilling utført med kunstnerisk og håndverksmessig overbevisning. Sanser og følelser påvirkes, tanker settes i sving. En opplevelse av katarsis<sup>34</sup>, oppvåkning eller noen ganger bare en sterk gledesfølelse. Uansett en aktivering av emosjoner.

Det er spennende og utfordrende å bruke teater som en emosjonell tilnærming i undervisning. Emosjonell identifikasjon og innlevelse henger nøye sammen i teateret, selv om ikke alle teaterretninger vektlegger innlevelsen like sterkt (Rasmussen 1991). I krysningspunktene mellom innlevelse og distanse, mellom fiksjon og virkelighet, finnes det et potensial for læring, erkjennelse og endring (Eriksen og Leming 2007).

Augusto Boal beskriver kunst som en unik form for kunnskap og erkjennelse: "Art is a special form of knowledge – subjective, sensory, not scientific. It is not better than other forms of knowledge, but it is unique" (Boal 2006:20).

Kanskje kan kunstformer også inngå i forskningsprosesser, som et supplement eller alternativ til mer tradisjonelle forskningsstrategier? Vi ser av og til kunstneriske uttrykksformer i presentasjonen og formidlingen av forskningsresultater, for eksempel formidling gjennom bruk av teatertekst (Sparkes 2002). Men det finnes også forskningsprosjekter der ulike kunstformer anvendes som forskningsmetode. Teaterformer innen deltagende aksjonsforskning er et slikt eksempel (Mienczakowski & Morgan 2001). Diane Conrad beskriver et forskningsprosjekt om ungdom i risikozonen; et prosjekt med forumteater som verktøy (Conrad 2004). Det er også andre relevante forskningssammenhenger der forumteaterets kraft kan komme til sin rett, og dette ønsker jeg å se nærmere på i min artikkel. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er mine egne utprøvinger av forumteater i ulike sammenhenger. Disse bruker jeg som eksempler i refleksjonene omkring teaterformens plass i

---

<sup>34</sup> Aristoteles' katarsisteori; publikum skulle oppnå en følelsesmessig renselse (Aristoteles 1989).

forskningssammenheng. I tillegg viser jeg til andres forskning der forumteater har vært brukt som metode.

Min ambisjon har ikke vært å skrive en artikkel om forskning *på* forumteater, men om forskning *med* forumteater. Jeg ønsker å se på forumteaterets potensial i en forskningssammenheng, spesielt med henblikk på aksjonsforskning. Jeg ser at slektskapet mellom teaterformen og deltagende aksjonsforskning er tydelig; med avdekking, reflektering og endring av virkeligheten. Selv har jeg ikke brukt forumteater i forskning, men vil bruke mine erfaringer fra deltakelse og ledelse av forumteater som et utgangspunkt for å drøfte dette temaet. Funnene Conrad har gjort i sitt arbeid er et annet utgangspunkt.

Ved å bruke erfaringsbasert empiri er det viktig å være klar over at man er en del av sitt eget forskningsmateriale. Man velger selv de historiene som fortelles og måten de presenteres på (Leming, denne boka). Fordelen, slik jeg ser det, er at min nærhet til stoffet kan bringe leseren nærmere det som presenteres enn om jeg valgte kun observasjon og analyse av prosjekter jeg selv ikke har deltatt aktivt i. Og kanskje kan leseren, i likhet med tilskueren i teatret, kjenne igjen egne emosjonelle erfaringer ved å møte tekst som formidler og fortolker forfatterens egne erfaringer? Kanskje er det slik Leming skriver, at også forskerens egne emosjoner er en del av en slik tilnærming til forskning (ibid.). Andrew Sparkes, britisk professor i *social theory*, eksemplifiserer hvordan autoetnografisk forskningstilnærming brukes på ulike måter. Innen autoetnografien forteller forskeren historier om egne, levde erfaringer og benytter disse som kilder (Sparkes 2002). Han viser til Tillmann-Healys forskning, der hun blant annet ønsker å vise den emosjonelle intensiteten som en person med bulimi opplever, basert på hennes egen erfaring med sykdommen. En annen er B. Smith, som bruker egne erfaringer som ressurs i sin forskning på alvorlig depresjon. "According to Smith, realist tales of depression tend to represent the subjects' experiences from highly theoretical perspectives that close down alternative interpretations and bury people's voices beneath layers of analysis." (Ibid:74). Jeg ser klart hvordan en autoetnografisk forskningstilnærming kan tilføre forskningen en nærhet som kanskje særlig vil være et bidrag når temaene handler om eller innbefatter sterke følelser og emosjoner. Selv om faren for å bli narsissistisk i slik forskning er tilstede, fokuserer Sparkes på de mulighetene autoetnografien gir. Som Mykhalovskiys arbeid viser, handler det om å forstå sosiale prosesser gjennom individuelle erfaringer (ibid.). I mitt arbeid er en av tilnærmingene autoetnografisk. Jeg har et nært forhold til det materialet som bygger på egne erfaringer, og som også er forbundet med egne emosjonelle

opplevelser. For å minimalisere faren for narsissisme og for å gi andre perspektiver på forumteater i problemløsning og aksjonsforskning, velger jeg da også å bruke andre kilder enn egen empiri. Conrads forskning er en av disse.

Forumteater brukes gjerne for å undersøke problemløsningsstrategier og trene mennesker i å bruke disse. En nødvendig forutsetning for å kunne vurdere forumteaterets anvendelse er å forstå tankegodset bak teaterformen. Derfor vil jeg presentere dens opphavsmann, Augusto Boal og hans teatersyn<sup>35</sup>, for så å gå inn på forumteaterets oppbygning og gjennomføring. Jeg velger spesielt å fokusere på hvordan teaterformen både gir et emosjonelt og intellektuelt engasjement, gjennom kombinasjonen av dyp innlevelse og distansert refleksjon. Eller slik som jeg har valgt å si det her; emosjoner i dressur.

### **Augusto Boal og De undertryktes teater**

”Teater er en form for viden. Det kan og bør også være et middel til at ændre samfundet. Teatret kan hjelpe os at bygge fremtiden fremfor blot at vente på den”(Boal 1995).

Sitatet ovenfor viser essensen i Augusto Boals<sup>36</sup> teatersyn: teateret skal ikke først og fremst underholde, men oppdra; dvs. gjøre folk klar over at de selv må kjempe for å forme sin framtid. Hans visjon er at samfunnsforholdene kan endres hvis folk engasjerer seg. Våpenet i denne kampen er i hans tilfelle teatret. Boal ønsker at publikum skal lære å handle ved at de selv aktivt er med i teaterforestillingerne, i motsetning til konvensjonelt teater der publikum er passive mottakere. Aristoteles delegerte i sin poetikk makten til skuespillerne slik at de kunne tenke og handle på vegne av tilskueren. Brecht gjorde det samme, men tilskueren skulle tenke selv; gjerne motsatt av hva karakterene i skuespillet tenkte (Boal 1985). Boal sier om dette:

...the poetics of the oppressed focuses on the action itself: the spectator delegates no power to the character (or actor) either to act or think in his place; on the contrary, he himself assumes the protagonic role, changes the dramatic action, tries out solutions, discusses plans for change – in short trains himself for real action (ibid.:122).

---

<sup>35</sup> I denne sammenhengen refererer begrepet til hva som er teatrets målsetning.

<sup>36</sup> Augusto Boal ble født i 1931 i Rio de Janeiro. Han er utdannet kjemiingeniør, men har hele sitt voksne liv arbeidet med teater; som regissør, dramatiker, forfatter og pedagog. Han var leder for Arenateatret fra 1956 til han i 1971 måtte flykte fra Brasil. Boal levde i eksil i Argentina, i Peru og seinere i Europa. I 1986 flyttet han tilbake til Brasil, hvor han i tillegg til teaterarbeidet også har vært medlem i den lovgivende forsamlingen i Rio de Janeiro parlament i en periode.

Begrepet empowerment får et klart innhold i denne sammenhengen (Starrin 2007). Slik jeg forstår empowerment handler det om at mennesker blir satt i stand til selv å ta ansvar for å forsøke å endre sin virkelighet. I forumteater er publikum i en posisjon der de kan bryte inn i og endre forestillingens handling, og slik få til en annen utgang på spillet enn den opprinnelige. Forumteateret er en dramatisert virkelighet. Likevel er det et håp om at valgene som tas innenfor fiksjonens univers kan overføres til de virkelige valgene som må tas i den virkelige verdenen.

Boals engasjement i kampen mot sosial ulikhet har preget utviklingen av de teaterformene han forbindes med (Engelstad 2004). I en periode arbeidet han sammen med Paulo Freire og brukte teater som redskap i kommunikasjon mellom mennesker med ulike talespråk<sup>37</sup> (Boal 1985; Eriksen og Leming 2007). Boal er mest kjent som opphavsmannen til De undertryktes teater<sup>38</sup>. Han har utviklet ulike teaterformer<sup>39</sup>, men av hensyn til artikkelens fokus avgrenser jeg min redegjørelse til å gjelde forumteater. Opprinnelig var det skuespillere som spilte i forumspill, men i følge Boal kan teater spilles av alle og overalt (Engelstad 2004). Det oppleves derfor som helt legitimt å bruke forumteater i en annen sammenheng enn bare den rent kunstneriske.

### Forumteater og problemløsning

Forumteater oppstod i Latin Amerika, som et resultat av at publikum gav høylydt uttrykk for hvordan de ønsket at karakterene skulle handle i situasjoner i teaterforestillingene. De ble emosjonelt grepet og provosert av det de opplevde på scenen og ville bidra til at løsningen ble en annen enn spillet la opp til. Dette har utviklet seg videre til en teaterform der ulike handlingsalternativer utprøves i forhold til ei problemstilling, og brukes nå gjerne som metode for anskueliggjøring og problemløsning i ulike sammenhenger (Engelstad 2004). Teaterformen har fått en stor utbredelse, både geografisk og når det gjelder hvilke sammenhenger den anvendes i. TIU-teater<sup>40</sup> er en teaterform med pedagogiske målsetninger i tillegg til de kunstneriske, og tar

---

<sup>37</sup> Alfabetiseringsprogram i Peru; Operación Alfabetización Integral (ALFIN).

<sup>38</sup> Theatre of the Oppressed består av et sett av teaterformer som bygger på interaksjonen mellom skuespillere og tilskuere. Tilskuerne er medskapende i handlingen og blir i noen sammenhenger også aktører i forestillingen.  
<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php>

<sup>39</sup> Boal har også iscenesatt tradisjonelle forestillinger ved store teatre, men assosieres mest med forumteater, teknikker i bildeteater, usynlig teater og lovgivende teater.

<sup>40</sup> TIU (Teater-i-undervisningen) oppsto i England på 1960-tallet. Belgrade Youth Theatre var pionerene innenfor TIU.

ofte opp vanskelige temaer som rusmisbruk, incest og mobbing. TIU er ett eksempel hvor forumteater kan inngå, slik som i forestillingen *Lilith* som jeg skriver om senere i artikkelen. Forumteater kan også inngå i undervisning, i forskning og i endringsprosesser i næringslivet. Ett eksempel er forumteater brukt for å bedre kommunikasjonen og som metode for konflikthåndtering (Ramsdal og Gjærum 2007). Dette kommer jeg også tilbake til.

Forumteater sikter mot å gjøre folk klar over sitt eget, personlige ansvar. Teaterformen trener til virkelig handling og produserer en stimulans for folks ønske om å forandre verden. Boal hevder at forumteater bare kan brukes blant mennesker som er misfornøyde med hvordan egen livssituasjon eller samfunnsforholdene er. Man må ha et reelt ønske om å endre noe dersom forumteater skal ha verdi utover det underholdningsmessige (Boal 1995). Boal har en tanke om at den energien som frigjøres i kampen mot undertrykkelse i forumspillene, kan overføres til virkelighetens kamper mot ulike former for undertrykkelse. Dette er en interessant tanke å følge videre, også i forhold til hvordan forumteater kan brukes i aksjonsforskning, noe jeg gjør seinere i artikkelen.

Det finnes mange metoder for å bygge opp et forumspill, og det er en prosess som må vies stor oppmerksomhet og ledes med kyndighet. I artikkelen ønsker jeg kun å vise hvordan forumteater fungerer og tar derfor utgangspunkt i spill som allerede er laget.

For å gi et bilde av hva forumteater kan være, presenterer jeg denne lille historien. Den er plottet i et kort, skisseaktig forumspill, ledet av Adrian Jackson<sup>41</sup> i en workshop i forumteater.<sup>42</sup>

Det sitter noen få mennesker i en t-banevogn. Det er siste avgang den kvelden. En kvinne kommer på og setter seg på et ledig sete. Hun skal til stasjonen før endestasjonen. Like etter kommer en mann på og setter seg på setet ved siden av kvinnen, selv om det er mange andre ledige plasser i vogna. I løpet av turen føler kvinnen at blir mannen nærgående i form av blick. Hun flytter seg til et annet sete. Mannen flytter etter henne. Det samme gjentar seg et par ganger. De andre passasjerene er alle opptatt med sitt; leser aviser, sover eller ser tomt ut i luften. Alle går av på sine stasjoner og til slutt er det bare kvinnen og mannen igjen. Når kvinnen går av t-banen, følger mannen etter...

Boal kaller forumteater en kunstnerisk og intellektuell lek mellom skuespiller

---

<sup>41</sup> Britisk teaterregissør som også har oversatt Augusto Boals bøker til engelsk.

<sup>42</sup> Aksjonsforskningskonferanse i regi av CARPP, England 2006.

og *spectator* (tilskuer-aktør). Men hvordan utvikles denne leken? Først framføres skuespillet som konvensjonelt teater, men spillet skiller seg fra vanlige teaterstykker både når det gjelder innhold og dramaturgisk oppbygning. Spillet tema skal være aktuelt og relevant for deltakerne/tilskuerne. De må kunne identifisere seg med handlingen i spillet, og ikke bare føle empati og solidaritet med karakterene. Identifikasjon handler både om gjenkjennelse av situasjoner, konflikter og dilemmaer, men også av karakterenes emosjonelle tilstand og utfordringer i spillet. Hvis ikke identifikasjon er tilstede, vil det være vanskelig å få publikum til å gripe inn i og endre handlingen. Spesielt for en forumteater tekst er at den må inneholde minst en feil gjort av hovedpersonen; en feil av sosial eller politisk art. Slik får spillet en uforløst slutt hvor hovedpersonen opplever en eller annen form for nederlag. I eksemplet fra workshopen ovenfor, er hovedpersonen kvinnen i T-banevogna som ikke klarer å komme fri fra den truende mannspersonen. Det er selvfølgelig ikke kvinnen sin feil at dette skjer, men i den situasjonen hun befinner seg i, må hun foreta noen andre valg enn hun gjør for å hindre det opprinnelige utfallet.

Men hva skjer i et forumspill? Hvordan løser man problemet? Den første framføringen kalles spillet antimodell. Den etterfølges av forumdelen som ledes av en spilleder; joker. Spillederen har en sentral og krevende funksjon. Om og hvordan spillet fungerer vil i stor grad avhenge av jokers evne til å igangsette og lede<sup>43</sup> (Engelstad 2004). ”Er dere enige i de løsninger som framkom i spillet?”, spør joker tilskuerne etter at de har sett antimodellen. Hvis svaret er ”nei”, spilles skuespillet på nytt, men nå oppfordres tilskuerne til å avbryte spillet ved å rope ”stopp” og gå inn å erstatte protagonisten; dvs. overta hovedrollen for å få fram andre løsninger enn de opprinnelige. De andre karakterene intensiverer sine undertrykkelser, slik at hovedpersonen møter hard motstand mot sine forsøk på å bryte undertrykkelsen. Dette er en parallell til motstand man kan møte når man prøver å forandre uønskede forhold og situasjoner i virkeligheten.

Hvis *spectator* gir opp å finne en ny løsning, går han ut av spillet, og skuespilleren tar opp sin rolle igjen. Spillet ender da på den opprinnelige måten. Siden det ikke finnes bare en riktig løsning på konflikten, må andre tilskuere også få prøve ut sine forslag. Spørsmålet blir om noen klarer å bryte undertrykkelsen. Ikke sjelden blir det foreslått urealistiske løsningsalternativer i spillene, eller magiske løsninger, som Boal kaller det (Eriksen og Leming 2007).

---

<sup>43</sup> Joker er et nøytralt bindeledd mellom publikum og scene, og har også ansvaret for oppvarming av publikum med ulike leker og øvelser. Oppvarmingen har ofte en forløsende effekt på deltakernes evne og vilje til å tre inn i fiksjonens univers.



Mellom hver utprøving av spillet diskuterer publikum mulige løsningsalternativ. Joker kan også stille provoserende spørsmål for å få i gang refleksjon og aksjon blant deltakerne.

### **Emosjoner i dressur – innlevelse og distanse**

Forumteater krever både innlevelse og distanse. Når man trer inn i en rolle, befinner man seg i to verdener samtidig. Man er en rollefigur innenfor *som-om-verdenen* samtidig som man er en aktør som vurderer situasjonen utenfra, fra den virkelige verdenen (Courtney 1988). Ved å være i rolle og samtidig observere seg selv i rolle, kan man sammenligne den fiktive verden med den virkelige. Teaterteoretikeren Schechner skriver at all forestilling er "twice-behaved behaviour" som både er symbolsk og refleksiv, der aktøren kan utforske en liminal sone ved å spille en annen enn seg selv (Schechner 1985). Dette betyr at en tilskuer som går inn i spillet både kan identifisere seg med sin rollefigur og betrakte rollefiguren utenfra på samme tid.

Teater gir rom for emosjonell identifikasjon og estetisk, sansemessig erkjennelse. Starrin viser til Collins arbeid der frigjøring av emosjonell energi knyttes til utføring av vellykkede ritualer. Ritualer brukes her om en setting hvor folk er samlet for å delta i en felles aktivitet, og hvor de gjennom kroppslig nærvær og felles sinnsstemning påvirker hverandre (Starrin, denne boka). Forumteater kan sees på som et slikt ritual. Det kan være vanskelig å måle hvorvidt og i hvor stor grad publikum på en teaterforestilling lar seg bevege emosjonelt, men det er en klar kobling mellom erkjennelse og emosjoner i estetisk teori. Ofte brukes begrepet følelser innen estetikken i stedet for emosjoner. Selv om begrepene ikke er synonyme, rommer alle emosjoner følelser (ibid.). Goodman sier at følelser fungerer kognitivt i estetisk erfaring. Kunstverket forstås like mye med følelsene som med sansene (Goodman 1968). Dette gjelder også for forumteater. Men i forumteater får ikke emosjonene helt fritt spillerom. Deltakernes innlevelse foregår innenfor teaterformens klare og strenge rammer for oppbygning og framføring. Dette kan også sees på som en dressur av emosjonene, fordi det ikke er en total emosjonell innlevelse, men en regissert vekselvirkning mellom innlevelse og distanse. Det interessante med dette i forhold til aksjonsforskning, er at i et aksjonsforskningsprosjekt finner vi også en veksling mellom å være *i* og *utenfor*. Tidvis lever forskeren seg både inn i og identifiserer seg med deltakernes situasjoner og utfordringer, men må også innta en mer distansert og analytisk posisjon.

Det er to hovedretninger innen regitradisjonene der innlevelse gjerne

forbindes med Stanislavski, og distanse og kritisk refleksjon med Brecht. Disse to representerer to ulike teatersyn, og Boal er inspirert av begge (Boal 2001). Stanislavski ville ha skuespillernes totale innlevelse i karakterer og spillets situasjoner (Brestoff 1999). Skuespillerne skulle tenke og handle på samme måte som de selv ville gjort hvis de var sin karakter i den gitte situasjonen under den gitte omstendighet<sup>44</sup>. Stanislavski brukte øvelser som følelsesmemoreringer for å få aktørene til å framkalle egne følelserfaringer som kunne overføres til karakteren i spillet. Etter hvert fokuserte han mer på de fysiske handlingene i spillet for å oppnå troverdighet hos publikum (Stanislavski 1988). Troverdige karakterer ville øke publikums identifikasjonsmuligheter og evne til å leve seg inn i spillets handlinger. Det er de emosjonelle tilstandene som framkalles i publikumsgruppen som er viktige her. I forhold til forumteatret er det disse emosjonene som får publikum til å ville gripe inn i forestillingens handling. Det kan være ulike typer emosjoner, som for eksempel sinne, frustrasjon, frykt eller maktesløshet. Fellesnevneren er at de er negative, eller gir opplevelse av ubehag på en slik måte at de skaper ønsker og behov for endring. Følelser som lykke og glede gir ikke den samme type drivkraft til endring i et forumspill.

Boals og Brechts teatersyn sammenfaller når det gjelder ønsket om publikums refleksjoner over spillets tema og karakterenes handlinger, men skiller dem i forhold til publikums deltakelse i skuespillet. Brecht nøyde seg med den tankemessige deltakelsen til publikum. Han ville at skuespillerne skulle framstille en rolle, og ikke leve seg totalt inn i den; noe som kan karakteriseres som en dobbelhet eller gjennomskinnelighet. Brecht brukte forskjellige teknikker<sup>45</sup> for å skape plutselige illusjonsbrudd. Aktører og publikum ble revet ut av fiksjonen og presentert for refleksjoner og kommentarer rundt handlingen i forestillingen. Hensikten var å synliggjøre motsetninger i holdninger, hendelser og prosesser og å skape et sterkt ønske om forandring (Allern 2003; Brestoff 1999).

I forumteatret får vi illusjonsbruddene når publikum stopper opp spillet for å prøve ut nye løsningsalternativer. I spillets antimodell, første gjennomspilling, kan skuespillere og publikum ha den totale innlevelsen. I de neste gjennomspillingene oppfordrer joker publikum til å tenke og reflektere underveis, slik at de kan stoppe spillet når de ønsker å prøve ut sine handlingsstrategier.

For å illustrere dette med innlevelse og distanse går jeg tilbake til eksemplet

---

<sup>44</sup> "Det magiske hvis" er et begrep vi forbinder med Stanislavski (Stanislavskij 1988).

<sup>45</sup> Verfremdung i Brechts terminologi. Kan oversettes til fremmedgjøring (Brestoff 1999).

fra forumspillet på T-banen. Joker plukket ut tilfeldige deltakere til å spille de ulike rollene. Aktørene ble ledet gjennom spillets gang og fortalt hva de skulle gjøre til enhver tid. I utgangspunktet var spillet helt uten ord. Spillet ble gjentatt slik at publikum fikk prøve ut sine handlingsalternativer. I dette tilfellet var kvinnen hovedpersonen som ble byttet ut. Til tross for flere gjennomkjøringer av spillet var det vanskelig å få til en lykkelig slutt. Alltid gikk den skumle mannen av på samme stasjon som henne. Engasjementet var stort og troen på fiksjonen syntes å være tilstede. Hvordan fikk vi til dette? Først og fremst handlet det om identifikasjon. Dette var en situasjon mange av kursdeltakerne kunne identifisere seg med, noe som også ble uttrykt i samtalen etterpå. Noen mente handlingen var for sterk og virkelighetstro, og konfronterte dem med egne opplevelser som de ikke ønsket å bli minnet på. Ut fra reaksjoner i gruppen var det tydelig at sterke emosjoner ble framkalt av spillet.

Forumteatret har kraft, og i enkelte tilfeller kan dette gi seg utslag i svært sterke emosjonelle utløp. En mann gikk inn i rollen som den undertrykte kvinnen, og spillet fikk en slutt som lignet på den opprinnelige. I denne utgaven virket kvinnen mye tøffere og tryggere når hun gikk av t-banen. I avslutningen – det er ennå uklart for meg om spillet var avsluttet eller ikke, slo ”kvinnen” til mannen med handveska si. Og da skjedde det overraskende: mannen utbrøt: ”Don’t you ever do that again!” Og han så rasende ut. Det ble stille i lokalet – en ladet stemning blant oss tilskuere. Vi slo blikket ned, så på hverandre og på aktørene, og visste ikke helt hva vi skulle tro og tenke. Mannen som ble rasende fortalte etterpå at han hadde oppfattet spillet som avsluttet, og at han reagerte så sterkt fordi han opplevde at den andre mannens handling var reell og ikke en på-likksom-handling. Mannen som spilte kvinne, mente han fortsatt var i spillet da ”hun” slo. Uten å gå inn i en analyse, vil jeg tro dette både handler om at spillet hadde satt i gang sterke emosjonelle krefter i mannen, og at han derfor reagerte som han gjorde, og at det i tillegg var uklar avgrensning av fiksjonens varighet. Dobbeltheten, som Brecht vektlegger i sitt teater, var muligens ikke klar nok i dette tilfellet. Kanskje ble opplevelsen av å spille denne rollefiguren for sterkt for mannen, og hans spontane reaksjon på slaget med veska et uttrykk for dette?

For meg er dette også et eksempel på hvor viktig jokerens rolle som spilleder er. Rammene for spillet må hele tiden være så tydelige at dressuren av emosjonene fungerer. Følelsmessig innlevelse er viktig når man er i spill, men skillet mellom fiksjon og virkelighet må også være tydelig både for de som er på scenen og de som er tilskuere.

## Forumteater i aksjonsforskning

Hvordan kan forumteatret brukes i aksjonsforskning? Jeg er inspirert av den deltagende aksjonsforskningen, ”Participatory Action Research”. Orlando Fals Borda har beskrevet og vist bakgrunnen for fremveksten av denne i 70-tallets Latin-Amerika (Fals Borda 2001). Deltagende aksjonsforskning omhandler mange grunnleggende spørsmål i synet på vitenskap. Hva slags forhold skal det være mellom objekt og subjekt, og i hvor stor grad kan forskeren anvende egne emosjonelle, politiske og ideologiske elementer i sitt arbeid? I den deltagende aksjonsforskningen er målet at forskeren og deltageren skal være likeverdige i prosessen, og at forskeren skal ha engasjement for den sammenhengende vedkommende forsker står i. Når teaterformen anvendes i denne forsknings-tilnærmingen, er det nærliggende å tenke seg forsker som regissør, skuespiller eller joker, og ikke bare som en utenforstående iakttaker.

Siden jokerrollen skal være mest mulig nøytral og fungere som en slags fødselshjelper for publikums ideer til å løse forumspillet problem, trer denne rollen fram som den mest anvendelige å kombinere med forskerrollen. Som joker er man i en posisjon der man både deltar og observerer, noe som lett kan overføres til tenkningen omkring forskerroller i deltagende observasjon (Wadel 1991). I motsetning til et feltarbeid, der forsker i størst mulig grad samhandler med folk ut fra deres premisser, er joker en aktiv pådriver som stiller provoserende spørsmål og gir publikum utfordringer for å oppnå aksjon og reaksjon. Trekk fra rollen som aksjonsforsker kan vi kjenne igjen i joker. Krav om at forskeren analyserer egen adferd og kulturelle verdier gjelder uansett hva slags tilnærming og metode man bruker i forskningen (ibid.). For en joker betyr det å se at man som deltager påvirker prosesser og utfall og stiller seg kritisk til egen rolle og konsekvensene av utøvelsen av den.

John O’Toole<sup>46</sup> viser til at aksjonsforskning er en av de mest populære forskningstilnærmingene i drama. Kanskje er dette fordi drama og teater ikke bare speiler virkeligheten, men også viser oss hvordan virkeligheten kunne vært om ting var annerledes (O’Toole 2006)? I forumteater er det i tillegg slik at det ikke bare er et idealbilde av virkeligheten som presenteres, men også endringsprosessen fra en mindre ideell til en mer ideell virkelighet. De ulike fasene og prosessene i et deltagende aksjonsforskningsarbeid følger de samme fasene som et forumteaterarbeids oppbygning og utførelse gjør. Først avdekkes virkeligheten slik den oppleves, så arbeides det med å forandre den. Ulikheten ligger først og fremst i bruken av fiksjon som virkemiddel eller hjelpemiddel til

---

<sup>46</sup> Professor i drama ved University of Melbourne, Australia.

å oppnå endring. I aksjonsforskning handler det normalt om å arbeide fram mot reelle endringer, mens i forumspillet er både selve spillet og de endringene som gjøres fiksjon. Men til tross for at det dreier seg om fiksjon, utgjør den et mulig grunnlag for å teste ut virkelige handlinger. I neste omgang kan utprøvingene gi grunnlag for overføring av disse mulighetene til reelle handlinger.

I det eksemplet jeg skal gå inn på nå, kan vi stille følgende spørsmål: Hvordan forske på risikoutsatt ungdom ved hjelp av forumteater? Diane Conrad beskriver hvordan hun brukte forumteater i sin forskning om ungdom i risikozonen (Conrad 2004). Prosjektet ble gjennomført med en gruppe dramaelever i et område i Alberta i Canada der majoriteten er urbefolkning. Et stort problem i dette området var at ungdommer droppet ut av skolen, og at flere av dem hadde en adferd man kan karakterisere som risikofylt. Conrad ledet et deltagende forskningsprosjekt hvor hun brukte forumteater for å identifisere hva ungdommene selv opplevde som risikofylt. I tillegg laget de forumteater for å finne fram til strategier for å unngå, eller komme ut, av risikofylte situasjoner. Ett eksempel på spill som de produserte var ”The bus trip”, et spill basert på en virkelig hendelse der flere av elevene hadde vært involvert. I scenen opplever vi en situasjon der ungdom drikker alkohol på bussen på vei hjem fra en skoletur. Joker (Conrad) valgte å dvele ved det øyeblikket der ungdommene bestemmer seg for å kjøpe sprit, og de utforsket i forumdelen mulige alternative handlinger. I det videre forskningsarbeidet inspirerte erfaringene fra spillene henne til en teoretisk utforskning av ”youth at risk”. Hun sier om sitt arbeid:

Together, the Popular Theatre work with students, a participatory, performative approach to doing research, and my interpretation of it, present a counter-narrative that interrupts the ”common sense” or taken-for-granted understanding of ”at risk”, providing a more complex picture than of one deviance and deficiency currently suggested. My reinterpretation highlights youths’ choice to engage in risky behaviour, the enjoyment they gain from it and its resistant quality – its potential to undermine social structures (Conrad 2004:19).

Forskningsprosjektet til Conrad har overføringsverdi også til norske forhold. Temaet ungdom med risikoadferd er et aktuelt tema i vårt samfunn. Prosjektet har i tillegg relevans og kan gi inspirasjon til arbeid med andre beslektede temaer og ulike deltakergrupper. Man kan kanskje også få noen svar på dette spørsmålet: Hvordan bygge opp spill som avdekker og ivaretar de involvertes syn på problematikken som skal utforskes?

Det er mange vanskelige og til dels tabubelagte temaer som kan egne seg for bearbeiding og utforskning med forumteater. Hva med forumteater når det handler om ungdom og sex?

To menn, Samael og Adam, sitter og drikker øl sammen mens de prater om Adams forhold til sin kone. Samael snakker varmt om Lilith og forsøker å få Adam til å forstå hvor heldig han er som har henne, og at han må behandle henne med respekt. Lilith lytter til samtalen uten at de to mennene vet om det. Når Samael går, kommer Lilith og vil vite hva han sa om henne. Hun spør og spør, og i løpet av samtalen blir Adam mer og mer irritert og sier til slutt: ”Lilith, du må aldri glemme at du er min. Husk det, ellers...” Han lekeslås med henne, – det utvikler seg til å bli mer alvorlig. Lilith prøver å stoppe det, men han er sterkere. Han legger seg oppå henne...

Dette er en scene fra skuespillet *Lilith*<sup>47</sup>, som jeg deltok i som skuespiller. Et sentralt tema i forestillingen er retten til å bestemme over seg selv og sin egen kropp, og retten til å sette sine egne grenser. Scenen som beskrives ovenfor ble spilt som forumteater etter teaterforestillingen.<sup>48</sup>

Hvordan kunne dette spillet fungert i et forskningsarbeid om ungdom og seksualitet?

Fauske kommune igangsatte et prosjekt for helsearbeidere og lærere på bakgrunn av et stort antall tenåringsgraviditeter i kommunen. Teatergruppa ble innleid i forbindelse med dette, og forestillingene var en del av et større opplegg om ungdom og seksualitet. Dette kunne også blitt et forskningsprosjekt der forumspillet kunne gitt materiale til å arbeide videre med problematikken, ikke bare i en kortsiktig sammenheng, slik det nå fungerte. Det kunne handlet om å endre en ungdomsgruppes holdning til temaet, der forsker og lærere/helsearbeidere kunne brukt forumteater som et hjelpemiddel i bevisstgjørings- og endringsprosessen. Et mer realistisk forumspill med ungdommene selv som aktører kunne også vært en del av opplegget. Men ferdigskrevet dramatik og profesjonelle utøvere, slik som i eksemplet fra *Lilith*, er ingen ulempe så lenge tilskuerne blir ekte engasjert. Om det er skuespillere som spiller og teksten er hentet fra en (ganske ukjent) skapelsesberetning, er tematikken velkjent for ungdommene. En gjennomgående observasjon var at ungdommene uttrykte oppriktig harme, men også

---

<sup>47</sup> Voba-teatret i samarbeid med Hålogaland teater, 1995. Manus: Harriet Nylund, Åbo Svenska Teater., regi: Franceska von Born. *Lilith* var et TIU-program, som besto av en pedagogisk bearbeidingsdel etter teaterforestillingen.

<sup>48</sup> Spilt for elever i ungdomsskolen og videregående skoler i tre kommuner.

oppgittethet når de overtok rollen som Lilith og prøvde å unngå å bli overmannet av Adam. Interessant var det også å se at flere gutter gikk inn i rollen som Lilith i spillet, ofte med en sterk innlevelse. Den emosjonelle identifikasjonen syntes å være like sterkt tilstede selv om hovedpersonen de skulle gå inn i rollen til var av motsatt kjønn. Dette sier noe om at forumteater kan være et sterkt medium.

I mitt virke innen lærerutdanning er jeg opptatt av både læring og danning. Lærerstuderenter skal både dannes ved å lære fagkunnskap og gjennom å forme sin personlighet (Brekke 2008). Forumteater kan inngå som metode for læring i ulike faglige sammenhenger. Men er det en god idé med forumteater også i en lærerstudents dannelsesprosess når det gjelder personlige kvaliteter? Aksjonsforskning kan være et godt verktøy i læringsprosesser, og kanskje spesielt i lærerutdanninger (Tiller 1999). Refleksjon, som er sentralt i aksjonsforskning og aksjonslæring, er også viktig for den enkeltes personlige utvikling. Forumteater kan være en mulig tilnærming for bevisstgjøring av holdninger og trening i handlingsstrategier, for eksempel når det handler om konflikt-håndtering i en studentgruppe. Framtidige pedagogiske utfordringer i skole og barnehage er et annet interessant felt. Kari Søndena skriver om *levd uro*; om lærerstudenters framtidsskymringer (Søndena 2008). Forumteater synes å kunne være en god metode for å gå i dybden av disse spørsmålene.

En annen utfordring i lærerutdanningen er den utstrakte, og kanskje noen ganger lite gjennomtenkte, bruken av gruppearbeid. Ikke sjelden gir studenter eksempler på grupper som ikke fungerer, studenter som ikke tar ansvar osv. Kan forumteater bidra i lærings- og endringsprosesser i en slik sammenheng, og samtidig være et forskningsverktøy i et aksjonsforskningsarbeid?

Hva med forskningstemaer med forumteater som forskningsstrategi i skolen? Spørsmål knyttet til kommunikasjon, mobbing og rusmisbruk er opplagte emner for utforskning med forumteater. Ett slikt kunne være: Hva gjør man med utagerende barn? Eller det kan handle om mistilpassing, spiseforstyrrelser og andre eksistensielle spørsmål. "Cooling Conflict" er et australsk aksjonsforskningsprogram der forumteater inngår som en av hovedmetodene. Prosjektet startet på midten av 1990-tallet og har som målsetning å sette elevene i stand til selv å ta ansvaret for å endre konflikt- og mobbeutsatte skolekulturer (O'Toole, Burton and Plunkett 2005). Forfatterne viser, i likhet med andre forskere, til at det er vanskelig å måle endringer av adferd og holdninger (Leming 2007). De hevder at observasjoner av elevgrupper, og ikke minst elevenes egne uttalelser i ettertid, viser at programmet har en effekt. Elevene utvikler en bevissthet både om bakenforliggende årsaker til konflikter,

hvordan konflikter oppstår og hvordan de utvikler seg i faser. I tillegg får de innsikt i og oppøver ferdighet i å løse konflikter som har oppstått; empowerment.

Selv om mitt fokus er skole og lærerutdanning, ser jeg verdien av forumteater i forskning i andre sammenhenger. Innenfor privat og offentlig næringsliv er det temaer som er vanskelig å håndtere med tradisjonelle forskningsverktøy. Gro Ramsdal og Rikke Gürgens Gjørum<sup>49</sup> har gjennomført et tre-årig forskningsprosjekt<sup>50</sup> for næringslivet. De har brukt forumspill med psykologisk samtaleanalyse som et middel til å utvikle kommunikasjonskompetansen i arbeidsgrupper i det private næringslivet (Ramsdal og Gjørum 2007). I deres prosjekt spilte deltakerne selv forumspill med utgangspunkt i selvopplevde, ubehagelige kommunikasjonssituasjoner. Ramsdal og Gjørum fungerte som jokere. Deres funn vil kunne inspirere til andres forskningsarbeid med forumteater i næringslivssammenheng. Kanskje kan forumteater være en mulig tilnærming for å identifisere årsaker til arbeidsmiljøproblemer, og til å peke på alternative løsningsforslag?

Boal hevder at alle kan spille teater, også skuespillere (Engelstad 1989). Jeg er enig i dette synspunktet, fordi alle mennesker kan oppøve sin evne og lyst til å uttrykke seg gjennom denne kunstformen. Men for å få til et godt forumspill med aktører som lever seg inn i spillet, kreves det kyndig ledelse. Man må beherske det å skape et spill som fungerer etter dramaturgiske prinsipper, med klare karakterer og tydelig konflikt. For å kunne motivere deltakerne til å delta i fiksjonen, og til å tre inn i jokerrollen i forumteater er det også nødvendig med teater- og dramafaglig kompetanse. Slik jeg ser det, vil både forskning og undervisning med forumteater som verktøy fungere best når flere arbeider sammen, slik at ulike fagkompetanse kan utfylle og berike hverandre. Og kanskje kan man si det samme om ulike metoder og forskningsstrategier? Kan forumteater bidra med noen forskningsdata som andre tilnærminger ikke får tilgang til?

Alle problemløsnings- og forskningssammenhenger der forumteater skal brukes, må oppfylle teaterformens krav om relevans for deltakerne, slik at identifikasjon og emosjonell innlevelse kan oppstå. Det vil være temaer som beskriver misnøye med livssituasjoner eller samfunnsforhold, og som kan utfordre og oppfordre ønsket om endring. Også i vårt velstandssamfunn er det mye å gripe tak i. Spørsmål og problematikk som kan utforskes og bearbeides

---

<sup>49</sup> Henholdsvis psykolog/høgskolelektor og teaterviter/dr. art

<sup>50</sup> Forskningsfunnene publiseres i artikler i løpet av 2007–08.



gjennom innlevelse og identifikasjon, i en vekselvirkning med distanse og refleksjon. Da kan erkjennelser og endring oppstå ved å la emosjonene slippe til, om enn i en regissert og dressert form.

## Referanser

- Allern, T. (2003). *Drama og erkjennelse*. Dr.art.-avhandling, Trondheim: NTNU.
- Aristoteles. (1989). *Om dikstekunsten*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag A/S.
- Askheim, O. og Starrin, B. (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay i Freire, P. *De Undertryktes Pedagogikk*. Oslo: Bokklubbenes Kulturbibliotek, De Norske Bokklubbene.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (2001). *Hamlet and the baker's son. My life in Theatre and Politics*. London: Routledge.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and non – Actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Brekke, M. (2008). Lærerutdanning som dannelsesreise. I Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Sondenå, K., *Lærertilv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka forskningsserie nr.1/2008.
- Brestoff, R. (1999). *Scenens læremestre og deres metoder*. Gråsten: Drama. Byreus, K. (1990). *Du har hovedrollen i dit liv*. Gråsten: Teaterforlaget DRAMA.
- Conrad, D. (2004). Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method, i *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1) April, 2004.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. London: Mc Gill-Queens University Press.
- Courtney, R. (1988). Columbus here and now. I Booth & Martin-Smith (red.). *Recognizing Richard Courtney: Selected writings on drama and education*. Markham, Ont.: Pembroke Publishers Ltd.
- Engelstad, A.(1989). *De undertryktes teater*. Oslo:Cappelen.
- Engelstad, A. (2004). *Poetikk og politikk. Augusto Boal og De undertryktes teater*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Engelstad, A. (2004). Å fortelle eller bli fortalt. Et teoretisk blikk på Boals forumteater. *Drama, 1*.

- Eriksen, A. og Leming, T. (2006). Å skape opplevelsens øyeblikk. I *Fra erfaring til kunnskap*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie 2/2006.
- Eriksen, A. og Leming, T. (2007). ”Verden føles urettferdig. Jeg vet jeg må gjøre noe snart!” – Hvordan skape engasjement og emosjonell involvering i læreprosessen? Tromsø: *Eureka Digital* 5-2007
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges: I Reason, P. & Bradbury, H.: *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications, Lo.
- Greenwood, D.& Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research*. London: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Jackson, T. (red.) (1993). *Learning through Theatre – New perspectives on Theatre in Education*. London: Routledge.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24, Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Leming, T. (2007). Action Research: Well-Suited to Change and Development of An Education Student’s Attitude? I Furu, Lund og Tiller (red.) *Action Research. A Nordic Perspective*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mieczakowski, J. and Morgan, S. (2001). Ethnodrama: Constructing Participatory, Experiential and Compelling Action Research through Performance, i Reason and Bradbury (red.) *Handbook of Action Research*, London: Sage Publications.
- Nygaard, J. (1993). *Teatrets historie i Europa. Register teaterleksikon*. Oslo: Spillerom.
- O’Toole, J., Burton, B. and Plunkett, A. (2005). *Cooling Conflict. A new approach to managing bullying and conflict in schools*. Pearson Longman.
- O’Toole, J. (2006). *Doing Drama Research*. Queensland: Drama Australia.
- Ramsdal, G. og Gjørum, R.G. (2007). Forumteatermetode for konflikthåndtering, i *DRAMA* 4/07.
- Rasmussen, B. (1991). *Å være eller late som om. Forståelse av dramatiske spill i det tyvende århundre*. Mimesis 1991:1, Universitetet i Trondheim.
- Schechner, R. (1985). *Between theatre and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sparkes, A. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Søndenå, K. (2008). Levde uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. I Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndenå, K., *Lærerliv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka forskningsserie nr.1/2008.

- Stanislavskij, K. (1988). *En skuespillers arbejde med sig selv*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende Partnerskap i Skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann educational Books.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsloftet*  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=148](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148).



# Emosjoner på konto

## Emosjonsfortellinger som uutnyttet ressurs i en bankkultur

Odd Arne Thunberg

### Bakgrunn

Artikkelens ide er å se nærmere på emosjonsfortellingens betydning i en bankkultur. *Emosjoner på konto* er en konstruert metafor som er et av temaene i et pågående aksjonsforskningsprosjekt, *Læringsdrevne Arbeidsplasser*. I dette samarbeidet mellom Universitetet i Tromsø og en norsk bank, *Banken*, er jeg en av tre forskere som sammen med ansatte undersøker om emosjonsfortellinger kan bli interessante for læring i en daglig bankvirksomhet. Å sikre seg en sparekonto som vokser er vanligvis positivt, men kan det være bedre å ”omsette gode emosjoner”, enn å samle eller å spare dem? Dette er artikkelens utgangspunkt og tanken bak metaforen emosjoner på konto. Å praktisere for eksempel anerkjennelse og verdsetting er anbefalt som et godt læringsverktøy både for leder og medarbeider. Dette gis til kjenne i bankens eget verdimanifest som krever real, respektfull, verdig og høflig behandling av kunder og kolleger fra alle tilsatte.

Metaforer uttrykker og utfyller vår forståelse av erfaringer og gjør språket figurativt og rikere (Lakoff & Johnson 1980). Metaforene vi bruker til å oppfatte situasjoner virker også inn på våre handlinger. Ved hjelp av metaforer kan vi forestille oss, sammenligne, lære enklere og kanskje også raskere? (Morgan 2004; se også Skrivseth og Tiller i denne boken). Emosjoner kommer til uttrykk i samspill mellom mennesker og må forstås ut fra de relasjonsmessige sammenhenger de oppstår i (Gergen 1994). En viktig del av innholdet i emosjonsfortellingene er følelser omkring hva som oppleves til daglig.

En bank er tradisjonelt sett kjent for en hierarkisk oppbygd struktur, med relativt lang vei mellom administrerende direktør og skrankemedarbeider. I tillegg til å være hierarkisk er dagens bank pålagt en rekke detaljerte, rigide og nødvendige kredittregler, direktiver og tilsyn. Forskningsprosjektet utføres i en moderne bankorganisasjon som ønsker effektivitet, men som også er åpen for å se om læring kan bidra til positiv utvikling i organisasjonen. Effektivitetsreglene, som kan gjenkjennes i instruksjoner, rutiner og vaner, vil nødvendigvis bli

sterkt fokusert og kreve høy læringsaktivitet i hverdagsvirksomheten. Emosjoner kan oppleves innenfor et stort handlingsspekter, og genererer følelser om hva som er rett eller galt (Voughan & Pilmoor 1989; Turner og Waugh 2007; Sutton 2007; Starrin 1997).

Emosjonsfortellinger er forankret som en verdi, og artikkelen orienterer seg i en sosiokulturell læringstradisjon (Vygotsky 2001; Dewey 1991; Engestrøm 1994; Wenger og Lave 2003; Tiller 2008). Emosjoner på konto kan i en slik relasjonell sammenheng også forstås som verdier på konto, fordi verdibegrepet sitter dypest (Scott 1993) og ansporer til verdsetting og styrking av relasjonene mellom mennesker. Hvorfor skal interesse for kunnskap utelukke følelser og emosjoner? spør Jerome Bruner: ”Emosjoner og følelser er naturligvis representert i meningsdanningen og i våre konstruksjoner av virkeligheten – de må regnes med” (Bruner 1997:45).

Begrepet emosjoner er ikke nytt. Aristoteles (384–322f.K) introduserte *patos* om menneskets følelsesmessige tilstand. Filosofen snakket blant annet om å føle skam og det motsatte, skamløshet. I sin retoriske presiserte han en betraktning om: ”... følelsens beskaffenhet og bakgrunn, hvem følelsen er rettet mot, i hvilken anledning den oppstår” [Hasterup 2002:109 (Aristoteles’ Retorik)]. Fortsatt er det en stor interesse for økt kunnskap, og det finnes flere spørsmål enn svar, men det er ikke likegyldig hvilke spørsmål som stilles.

Et narrativ er en fortelling som skal ha en begynnelse, en midte og en avslutning (Bruner 1997). Bruner skiller mellom en narrativ tenkemåte og en narrativ tekst eller diskurs. Han skisserer flere ulike måter narrative konstruksjoner kan forme den virkeligheten de skaper:

Med en subjektiv tidsstruktur, med en generisk særegenhet, med at handlingen har grunner, med en hermeneutisk komposisjon, med den impliserte kanon, med tvetydige referanser, med at problemet står i sentrum, med forhandlingens nødvendighet, og med fortellerens historiske utvidelse (ibid.:143–152).

Den impliserte kanon betrakter jeg heretter som *overraskelsen* eller *vendepunktet*, som skal gjøre fortellingen verd å fortelle. Vendepunktet illustreres ved en narrativ tenkemåte om å fange tilhørere ved å ”gjøre det vanlige fremmed” og ”å betrakte det vi før tok for gitt med friske øyne” (ibid.). Plottet er gangen i historien, og vendepunktet er et viktig trekk ved narrativ virkelighet. Bruner er også inne på enkelte kritiske advarsler eller generelle problemer ved bruk av narrativer som eneste fortolkning av virkeligheten: ”Å gi etter for selvbedrag, begå motsigelser, behandle narrativer alene som årsak, omgjort til etterprøvbare påstander” (ibid.). Det er allikevel gjennom fortellingen vi kan gå fra

det noen har sagt til det vedkommende mener, fra det som synes å være saken til det den virkelig dreier seg om. "Narrativer er essensielle for livet i en kultur" (Bruner 1997:141). Læring er viktig for å forstå en kultur. Kan økt læring på arbeidsplassen forventes å introdusere nye verdiorienteringer i organisasjonskulturen som har med kollektiv utvikling å gjøre? Møtepunkter for refleksjon mellom grupper og enkeltpersoner er artikkelens hoveddramme, og ideen er å oppnå aktiv deltakelse og god medvirkning i et felles sett av begreper.

### **Forskningsspørsmål**

Som strategi for nye refleksjoner kan dialogseminar betraktes som et konstruktivt verktøy. Dialogseminar er ikke tenkt som besluttende organer, men som "et supplement til bedriftens ledelses- og samarbeidsorganer" (Levin 2000:190). Hvordan kan fortellinger eventuelt styrke den refleksive læringen, og hva er bankens vesen? "Så langt man har innsikt i en banks nødvendige fellesskap, så langt kan man sies å forstå 'bankens vesen'. Gjensidig innsikt kan ofte bare vinnes etter hårdt empirisk arbeid" (Meløe 1967:17). Forskningsspørsmålene kan knyttes til hvordan læring eventuelt kan påvirke organisasjonskulturen, og hvordan nye medlemmer lærer dette som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på (Schein 1987). Hvis vi ønsker flere kollektive prosesser, kan vi kanskje utfordre kontometaforen og se etter fellesløsninger, og eventuelt åpne felleskontoer for emosjoner? Hvis ønsket er å endre organisasjonskulturen fra "å bli opplært" til "å søke kunnskap", kan dette forventes å ha positiv virkning? Strategien er både å iverksette og å studere prosesser som kan føre til endring. Hva kan vi gjøre med emosjonsfortellinger? Blir de å anse som rusk i et effektivt organisasjonsmaskineri, eller kan de foredles og brukes som pusterom til fremme for nødvendig energioppladning?

Artikkelens sentrale forskningsspørsmål er: Hvordan kan emosjonsfortellinger forstås og utnyttes som en ressurs i bankutvikling?

Gjennom aksjonsforskning ønsker vi å etablere prosesser hvor både ansatte, ledere og forskere arbeider jevnbyrdig og i lag for å få til læring, utvikling og forbedring i en organisasjon. Aksjonsforskning "...kan plasseres i kategorien konstruerende forskningsopplegg, og bare et forskningsopplegg som innebærer intervensjon kan kalles aksjonsforskning" (Kalleberg 1992:17). Dialogseminarer får fram viktige overveielser som fortjener oppmerksomhet i ulike fora og diskurser mellom ledere, medarbeidere og forskere. Organisasjonens totale innovasjoner antas å øke når ansatte og ledere trekkes inn i et slikt langsiktig, målrettet arbeid med å utvikle og fornye organisasjonen (Levin 2000). Godt dialogisk og analytisk arbeid er avhengig av gode rutiner for å

forstå og iverksette interaksjon. I fellesskap søker vi etter emosjonsfortellinger, og forsøker å tilpasse disse de læringskulturelle forhold som best kan gi oss kraft og energi i et langt læringsperspektiv, og ikke bare som en kortvarig inspirasjon.

En grunn til at emosjonsfortellinger kan være en interessant strategi for organisasjonsutvikling og nye handlinger, er fordi disse allerede eksisterer i hverdagen, i dette tilfellet i Banken. Ønsket er å utforske og systematisere emosjonsfortellinger, slik at disse med rett håndtering kan bli en tilgjengelig ressurs for læring. Artikkelenes fokus på emosjonsfortellinger er avgrenset til situasjoner i jobbsammenheng og er hovedsakelig delt mellom offerroller og aktørroller. (Se også Antonsens artikkel i denne bok.) Aktørrollen mestrer positivt og ansvarliggjør seg selv, mens offerrollen gjenkjennes i situasjoner hvor mennesker forteller at de er blitt et offer, hvor en trekker fram hva andre har gjort dårlig eller når andre får ”ufortjente” fordeler. Ved å innta en slik rolle bekreftes identitet gjennom å fremstille seg som et offer for andre eller ytre omstendigheter (Tiller 2008). Offerrollen er vanskelig å håndtere for alle involverte, og man må prøve å ansvarliggjøre de som inntar en slik rolle. Dette vil jeg komme mer tilbake til etter først å ha presentert tre fasetterte<sup>51</sup> emosjonsfortellinger som blir analysert og inndelt i tema. Emosjonsfortellingene blir til slutt diskutert i relasjon til Sverre Lysgaards teori om Arbeiderkollektivet.

### **Emosjonsfortellinger som strategi for analyse av data, dialoger og nye handlinger**

Som en aperitiff til forskningsprosjektet ble det arrangert en åpningskonferanse<sup>52</sup> 17. oktober 2006. Jeg vil reflektere praksis i Banken ved hjelp av tre fasetterte emosjonsfortellinger, som gir et *mangesidig bilde* og som representerer bredde og dybde. De er konstruert i en prosess, og basert på data fra intervjuer, dialogseminarer<sup>53</sup> og møter. Jeg tar utgangspunkt i emosjons-

---

<sup>51</sup> Begrepet fasett er en metafor som i denne sammenhengen gir en emosjonsfortelling en ny fasade men beholder innholdet. Fasettøyne er mange enkeltøyne samlet i et stort.

<sup>52</sup> Her presenterte Kristian Tilander fra Karlstad i Sverige, sitt forskningsprosjekt *Reflekterande arbetsplatser*. Et prosjekt som ved hjelp av god refleksjon og aksjonslæring fikk redusert sykefravær med 30 % i en del av kommunen. En sekvens av de gode historiene i dette prosjektet ble oppsummert slik av Anna, en av deltakerne: ”Blir du trött när du vandrar den vanlige stigen? Gå da brevid och du ska se att fötterna börjar att dansa” (Tilander:2005).

<sup>53</sup> Dialogseminar arrangeres 4 ganger årlig i forskningsprosjektet for 15–20 mellomledere og brukes som et sett gruppearbeid med påfølgende plenum der hovedpoengene fra hver gruppe refereres, og hvor foredrag videofilmes og legges ut på Fronter som er en digital



fortellingens betydning og hva denne eventuelt kan bidra til, fordi emosjoner gjennom sin åpenhet og ærlighet spiller en viktig rolle i relasjonsbygging (Fineman 2003). Datagrunnlaget refererer seg til situasjoner som er erfart og fortalt av bankansatte, og som blir til fortellinger, dialoger og grunnlag for analyser og vei videre gjennom databearbeiding. Emosjonsfortellingene inneholder meninger som fortelles og gjenfortelles av ansatte i Banken. Fasettfortellingene blir deretter tolket av meg i en analysedel som åpner for nye dialoger. Den første emosjonsfortellingen er fra det første dialogseminaret.

*Leif:*

Så ble jeg altså sittende igjen i kassen helt alene. Det ble vanskelig å kontrollere alle følelsene og det opplevdes alvorlig trist og leit lenge. Hvorfor måtte alle slutte? Hva skulle jeg for eksempel si til fru Olsen som alltid spør etter Johannes hver fredag? Nei, det blir aldri som før. Det tok meg seks måneder å komme over denne kneika, men nå er det vår igjen. Knut Arne er forresten en omsorgsfull sjef. Han sa han forsto min sorg. Han klarte å få meg tilbake. Bruk en ekstra dag til deg selv denne uka, Leif. Vær nu med oss på kurset. Vi trenger deg sammen med oss. Ja, slik pleide han å oppmuntre meg. Lisbeth, hun nye, er virkelig en kjekk rådgiver. Hun er litt stille, men jeg liker godt når hun spør meg om hjelp.

Andre emosjonsfortelling er fra det andre dialogseminaret.

*Ingunn:*

Synne, en venninne av meg i Trondheim, har fortalt fra noen møter de kaller medarbeidersamtaler. Det kunne høres ut som disse handlet mest om tillit og trivsel. Men vet du, jeg frykter for denne medarbeidersamtalen med Kari neste onsdag. Sist ble det en hel time i kjelleren. Det handlet bare om røde målekuler og mitt forbedringspotensiale. Jeg er mer nervøs for dette møtet enn å skulle møte petimeteren Ole Jensen på fredag. Den der samtalen bør døpes om til *medarbeidersamtalen*. Nå tetter det seg til med kundemøter. Forberedelsen er mer enn halve arbeidet. Etterarbeidet er jo også halve arbeidet. Innholdet i kundemøtet er hele arbeidet. Så da må vel jeg og Tone i teamet gjøre mye mer enn bare to jobber. Skulle ikke vi hatt premie? 'Det er helt klart, Ingunn', sier Tone hver morgen. Ja – nei, det er fornøyeelig å jobbe med krevende kunder, ingen av våre faste kunder har trukket seg ut. Renta gikk opp to prosent og det gjorde også antall nye kundemøter i siste kvartal.

---

plattform. Dialogseminar likner Pålshaugens forståelse av dialogkonferanse som metode i bedriftsutvikling, men pågår i mindre grupper om omtales som seminar (Levin 2002:191).

Tredje emosjonsfortelling er fra det femte dialogseminaret.

*Trine:*

Jeg hater avslag fra kredittkomitéen, og hvorfor må akkurat jeg jobbe i det nye teamet? tenkte Trine. Dette bør bli siste gangen jeg må fortelle en kunde at lånesaken må avslås, og jobben min er blitt verre og verre. Vi var sikre på at alt stemte, og vil jo ikke sende fra oss dårlige saker. På pauserommet i lunsjen snakket jeg med min sjef, Otto. Han er en real leder som støtter opp på slike dager. Men jeg vil ikke dele alle informasjonene med de andre jentene i nyteamet. Å ha læringsrom klokken 0730 er bortkastet, det nytter ikke. Hvorfor fikk vi denne idiotiske anmerkningen? Vi burde ha lært å dobbeltsjekke, og hva vil kundene si til denne nye teamordningen? Forresten så er den nye kredittmanualen helt crazy. Otto spurte om jeg var usikker og om jeg ikke kunne gi nyteamet en sjanse. De fleste av sakene gikk tross alt greit, sa han. Men han tilføyde også at alle måtte skjerpe seg kraftig på detaljene, for kredittmanualen var det ingenting å gjøre med. Banken ville tjene mer på teamarbeid. Han sa også at vi måtte tenke på hvor mye tid vi kunne spare og hvor mange andre oppgaver vi skulle ta fatt på. Når jeg av og til ville reise nordover, kunne jeg senke skuldrene og lite på at de andre jentene ivaretok mine kunder. Og trengte jeg støtte i nye saker, var vi flere som kunne dele på kunnskapene, avrundet han oppmuntrende. Dagens kundemøter har forresten gått bra, så det er kanskje noen fordeler med team likevel? Otto har kanskje rett? Mon tro om jeg kan avspasere en fredag allerede i uke 42? Jeg går sannelig og spør jentene i teamet med det samme.

Refleksjoner over praksis i banken oppstår gjennom dialoger fra ulike faglige tema. Emosjonsfortellingene representerer data fra dialoger og intervjuer som først har blitt nedskrevet verbatim. Deretter har de vært gjennom en lengre kodingsprosess, med å identifisere ord fra situasjoner som kan knyttes direkte eller indirekte til sentrale emosjoner. Bakteppet er ønsket om en økt forståelse av emosjonsfortellingene, hvorfor de oppstår og hva de kan brukes til.

### **En første analyse av data og dialoger**

Når vi deltar på dialogseminar med nye begreper og ny teori, og når bankansatte og forskersteamet møtes i intervjurunder, utfordres vi til å gjøre oss bedre kjent og å dele kunnskap. ”Autentisk deltakelse betyr å dele sin egen kunnskap om forskning med andre” (Tiller 2000:40). Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre. En slik læringsprosess er definert som ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet

av kollegaer, der intensjon er å få gjort noe” (Tiller 2000:47). Alle data og alt bakgrunnsmateriale er hentet fra Banken. Over en periode på 22 måneder har det vært åtte todagers dialogseminar for ca. femten bankledere og tre forskere, og tre tretimers seminarrekker som involverer tjuvfem medarbeidere i to aktuelle lokalbanker. Dette er fulgt opp med seksten kvalitative en-times intervju av kunderådgivere og ledere arrangert av meg, samt seks planleggingsmøter for teamet, observasjon av et større kick-off møte og to regionledermøter. Alle data er behandlet konfidensielt, og utsagn som er brukt i forbindelse med skriving av fortellinger er anonymisert.

Fra oppstarten av Læringsdrevne Arbeidsplasser, og som en del av aksjonslæringen, ble det introdusert tre begreper gjennom metaforer som jevnlig følges opp: ”Gag” er en refleksjonsøvelse om hvordan **gjøre andre god**. ”Gjort, lært, lurt” er en refleksjonsøvelse som spør oss hva vi har gjort, hva vi har lært og hva som er lurt å gjøre. ”Offer- og aktørfortellinger” er en refleksjonsøvelse i å gjenkjenne emosjonsfortellinger hvor mennesker enten forteller at de er blitt et offer, eller motsatt; en aktør fra gode mestrings-situasjoner (Tiller 2008). Det krever mot å fortelle om når en mislykkes, men kanskje enda mer når en lykkes. Disse situasjoner hvor deltakerne ansvarliggjør seg selv i sine handlinger, bør oppmuntres og støttes når de blir fortalt. Banken som salgsorganisasjon har god tradisjon for å fortelle sine suksessfortellinger som en del av læreprosessene. Spesielt på salgs og kick-off møter brukes suksessfortellinger som felles inspirasjon, hvor nye stemmer også får slippe til. Å dele forståelse av de introduserte begrepene er en viktig del av forskningsprosjektets strategi. Innledningsvis var strategien for aksjonslæringen i Læringsdrevne Arbeidsplasser å spane etter emosjonsfortellinger og å ignorere offerfortellinger når disse omfattet vanskelige eller ømtålige tema som vanskelig kunne løses. Poenget var å fokusere på aktørrolle mer enn offerrolle, men også å kunne identifisere og forstå offerfortellinger. De første kollektive analyseøvelser var fra dialogene med erfarte emosjonsfortellinger og situasjoner med frustrasjoner eller suksess, hver for seg eller begge deler. Det blir nå ikke lenger et hovedpoeng å skulle adskille fortellingene som fortelles, gjenfortelles og diskuteres. Når både offer- og aktørsituasjoner dukker opp i samme fortelling, blir det både interessant og viktig å se etter i hvilken retning fortellingen utvikler seg.

Tre utvalgte dikotomier har vært tema og agenda i dialogseminar, møter, intervjuer og læringsprosesser; sorg–omsorg, skam–stolthet, motvilje–velvilje. I de kodede skjemaene fra mange ulike dialoger og intervjuer, settes det søkelys

på de interessante ordene<sup>54</sup>. “There are two main elements to a content analysing coding scheme: designing a coding schedule (CS) and designing a coding manual (CM).” (Bryman 2004:189–190). Samlet sett utgjør disse en utvikling med bevegelse fra å oppleve utfordringer til å se muligheter.

### **Inndeling av første emosjonstema; sorg–omsorg**

Den første emosjonsfortellingen om Leif tilhører refleksjonstema sorg–omsorg. Fortellingen viser til en konkret situasjon der lederen overraskende identifiserer en sorgreaksjon hos en medarbeider som etter omorganisering ble sittende alene blant nye kollegaer. Begynnelsen på fortellingen introduserer en medarbeiders utgangspunkt og hans sorg over å bli alene. Leifs overraskelse (vendepunktet) er sjefens omsorg og hans gode måte å takle situasjonen på. Avslutningen lyser opp fortellingen med at Leif er tilbake og setter pris på å bli spurt om hjelp av Lisbeth. Poenget er å skape en bevegelse fra sorg til omsorg og dermed fra et negativt til et positivt perspektiv. Lederen, Knut Arne, hadde selv erfart sorg, og kunne identifisere noen likhetstrekk fra sine egne erfaringer med sorgarbeid. Medarbeideren, som etter en omorganisering ble sittende tilbake som den eneste av et tidligere team på fem, fikk i dette tilfellet den nødvendige tid og omsorg til omstilling. Forskere og ledere er gjennom denne fortellingen blitt oppmerksomme på at disse reaksjonene blant medarbeiderne kan være mer eller mindre synlige, men også av varierende grad og styrkeforhold. Lederne gjenkjenner også lignende emosjonelle trekk og reaksjonsmønstre når det diskuteres omstillinger og omlegginger i organisasjonen generelt. De har for eksempel observert påfallende høyt engasjement blant medarbeiderne i debatter når de planlegger forandringer i kontorlandskapet. Hvilke kontor som skal flyttes på, hvor nye kontordisker skal plasseres og hvem som skal sitte hvor, skaper alltid stort engasjement og fører ofte til utrygghet. Gruppen diskuterer dette og undrer seg hvorfor det egentlig er slik, og hvorfor det ikke blir større fokus på de nye (og enklere) oppgavene. En oppsummering fra et dialogseminar der fortellingen om Leif ble diskutert, var mer generell på *å bli sett* i egne rekker: ”Jeg reagerer på at det i vår organisasjon kan være noen som blir ensom.” ”At noen kan bli sittende i Banken uten å bli

---

<sup>54</sup> Noen eksempler på slike ord fra dette arbeidet er: alvor – sorgreaksjon – mistet en søster selv – bra – kom over – sorg – kontrollere – følelser – premieres – fornøyd – privat – tillit – nærmer seg – følge opp – mine barn – trygghet – mer nervøs – redd for oss – frykten – angst – gått sammen – sammen – lange relasjoner – private – smilte – stormer – nye og spennende – takk – inspirere – motivere – gode kollegaer. Det ble lagt merke til (latter2), (huff), (mener du virkelig!) og (yess) som eksempel på noen emosjonelle uttrykk med ekstra kraft.

snakket til, da går det et lite gufs.” En strategi for å gjøre omstillingsprosesser mer positive, og som kan utspringe fra dette narrativ, er å se på slike reaksjonsmønstre fra ulike synsvinkler. Det kan skape uro når man skal flytte på kontorer, møbler og eiendeler. Men dette er potensielle småsorger som etter en tid vil gå over av seg selv. Å skulle flytte på viktige oppgaver, stillinger og relasjoner, er derimot utfordringer som krever både tid og god omsorg. I flere intervjuer bekrefter ansatte en kultur for godt samhold og god omsorg for hverandre i teamet. De skiller også enkelte ganger ut en ”privat del” av jobben, hvor det for eksempel er oppstått vanskelige situasjoner på hjemmebane. ”I den private delen av jobben, når noen ikke har det så bra, så bryr vi oss jo om hverandre og vi tar vare på hverandre.”

Johan Cullberg (1976) har oppsummert sorg i en egen kriseteori. Sjokkfasen (rastløshet, nedsatt hukommelse og konsentrasjon, hjertebank, søvnforstyrrelse, spiseforstyrrelse, fordøyelsesproblemer, hodepine etc.) varer fra et kort øyeblikk til flere døgn. Bearbeidingsfasen (skyld, vrede, skam, angst og håpløshet) et halvt til ett år. Nyorienteringsfasen (krisen er overstått) når den kriserammede vil og må leve med de smertelige erfaringene som et arr. Fra et dialogseminar der vi problematiserte sorgreaksjoner ble denne teorien til Cullberg kommentert som godt gjenkjennbar.

### **Emosjonstema skam–stolthet**

Andre emosjonsfortelling om Ingunn tilhører refleksjonstema skam–stolthet. Fortellingen stammer fra tre lederne som erfarer at når de innkaller til medarbeidersamtaler, er medarbeiderne faktisk mer nervøse foran dette møtet enn de er for å møte svært krevende kunder i kundemøter. Dette er et paradoks på flere måter, både fordi intensjonen med medarbeidersamtalene er det motsatte av å skape frykt, og at hensikten med å drive bank nettopp er å ivareta gode relasjoner til kundene. Begynnelsen av emosjonsfortellingen introduserer Ingunn som en rådgiver med frykt (skam) for å delta i medarbeidersamtaler. Overraskelsen (vendepunktet) er at rådgiveren er mer komfortabel blant krevende kunder (petimeter Ole Jensen) enn i møte med lederne. Ingunn lanserer ideen om å døpe denne samtalen om til en merarbeidersamtale. Avslutningen ansporer til stolthet over økte kundemøter og dermed til et positivt perspektiv. Når krav til Beste kunde-prosedyre med to gjennomførte kundemøter pr. dag innfris, oppnås grønne kuler i målekortet. I motsatt fall oppnås det gule eller røde målekuler. Skammen og lett nervøsitet over de røde kulene gir en god anledning til generell refleksjon over hva målstyring byr på av

ulemper og utfordringer knyttet til bruk av Balansert målekort<sup>55</sup> i en bank. Dette gir også et våkent blikk på hva som kan være positive muligheter gjennom variasjon av antall målinger og mengdeforhold knyttet til hvilke aktiviteter som bør måles. Medarbeidersamtalen, som burde være en sikkerhetsventil og en *fredet øy* med god og trygg motivasjonsteknikk, kan fort risikere å bli omdøpt til merarbeidersamtalen.

Begnt Starrin (2007) problematiserer begrepet empowerment gjennom dikotomien skam og stolthet. Empowerment illustreres gjennom bruk av et sammenbindende språk fremfor et separerende språk, og forskjellen på dette synliggjøres gjennom historiene til Astrid Lindgren om Pippi Langstrømpe<sup>56</sup> som alltid snudde skam til stolthet, og brukte et sammenbindende språk. Begrepet empowerment understreker betydningen av å betrakte mennesker som ”aktører som selv vet hvor skoen trykker” (Askheim og Starrin 2007:15). Thomas Scheff (1990) og Susanne Retzinger (1991) påpeker at skam gir lav grad av emosjonell energi, og stolthet gir høy grad av emosjonell energi. Skambegrepet knyttes kanskje mest til særegne og alvorlige episoder og spesielle prosesser. Skam, slik vi heretter omtaler begrepet, framstår kanskje ikke slik vi tidligere oppfattet det. Som dagligdags forlegenhet kan skam være vanskelig å identifisere. En hverdagsskam kan være mild og gå fort over, men skam kan også være ydmykende og langvarig. ”Skammen senker selvtiliten, minsker viljen til å handle og ta egne initiativ, mens stoltheten oppnår det motsatte” (Askheim og Starrin 2007:63). Skam hevdes å være den emosjonen som påvirker oss mest, og ”...skam er en av de mest oversette affekter i den

<sup>55</sup> Balansert målekort kommer fra prinsippet om balansert målstyring som ”en strategisk fortelling fortalt gjennom tall og ikke gjennom ord” (Mouritsen, Larsen et al. 2000/0:27). Det representerer ”en nedbryting der overordnede formuleringer resulterer i kvantitative uttrykk for hvor mange, hvor stor, hvor høy, hvor ofte osv. noe skal gjøres, være og lignende. Strategi-implementering vil langt på vei si å sende en kaskade av kvantifiserte prestasjonsmål nedover eller utover i linjeorg. I ytterste konsekvens fører det til individuelle målekort der hver enkelt gjennom for eksempel medarbeidersamtale, mandagsmøter osv. får tildelt sine måltall sett i forhold til teamets eller avdelingas andel av den totale måltallpotten som skal innfris” (Nilsen 2007:131).

<sup>56</sup>

<b>Pippi Långstrump</b>	<b>Fröken Rosenblom</b>
Uppmärksammar förtjänster ignorerar brister	Uppmärksammar brister, ignorerar förtjänster
Gödselspridare	Ogräsbekämpare
Sammanbindande språk	Separerande språk
Trygga relationer	Otrygga relationer
Energispridare – barnen fylls med emotionell energi	Energitömmare – barnen töms på emotionell energi
Stolthet	Skam; rädsla

(Askheim og Starrin: 2007.)

psykoanalytiske tradisjon og den (skammen) er også en av de mest betydningsfulle for utviklingen av selvfølelsen” (Havneskôld og Risholm Mothander 1997:160). Kanskje er det viktig å reflektere over hvordan skam som virker destruktiv kan reduseres, og konstruktivt vendes til læring som gir stolthet (Nathanson 1992).

At det ikke hersker frykt eller skam for å gå friskt ut og å stå på for den krevende kunden er egentlig, alt tatt i betraktning, et bilde på at avdelingens basis fungerer og at de viktigste funksjonene blir ivaretatt. Men, det er et lite ’men’. Å skulle grue seg til en fortrolig samtale med nærmeste sjef, en fortrolighet som er tenkt å skulle gå begge veier, gir neppe positiv energi. Spørsmålet er da hvor lenge stoltheten over å beherske kundene varer. En ide fra denne fortellingen, om å arrangere medarbeidersamtaler, kan være: Å gjøre medarbeidersamtalen (utviklingssamtalen) til en ”kulefri” sone, uten snakk om røde kuler eller fokus på dårlige prestasjoner. Det kan eventuelt tas opp på særskilte og egne drift/resultatmøter, mens medarbeidersamtalen (utviklingsamtalen) hovedsakelig kan fokusere på positive utviklingsmuligheter. ”Det er den gode følelsen til kundene mine, og disse relasjonene, som holder meg oppe når presset øker,” sier en bredderådgiver i et intervju. Dette bekreftes også i andre funn (Isaksen 2004).

### **Emosjonstema motvilje–velvilje**

Tredje emosjonsfortelling tilhører refleksjonstema motvilje–velvilje, og stammer fra et læringsmøte med tre ansatte som erfarer nye tider og felles arbeidsmøter i team for å utvikle beste kundeopplevelse. Her må de slippe litt av taket på sine egne rutiner og dele informasjon om kunder. Overraskelsen (Bruners impliserte kanon) er at Trine er usikker på hele teamordningen og å måtte dele kundeinformasjon. Bakgrunnen til Trine (som ikke kommer fram i fortellingen) er fra en bank som ble fusjonert, og hvor halvparten ble oppsagt. Otto, som er leder, ber henne pent om å gi ordningen (og kollegaene) en sjanse. Avslutningen ansporer til velvilje, og også interesse for forhandling om avspasering og å se på mulighetene for fleksibilitet. Poenget er å skape en bevegelse fra motvilje til velvilje, og dermed til et positivt perspektiv. Problemet med valg av strategi kan illustreres med teorien om *tipping point*, mellom hva vi vil ha mindre eller mer fokus på. ”What we want less of is... (minimising strategies) tipping point – appreciating when to let go of the ‘problem’ and how to welcome in new possibilities for action. – What we want more of is... (maximising strategies)” (Ghaye 2007:167). Ghayes enkle skjema angir valgmulighetene og eventuelt en ønsket retning gjennom å stille oss

positive spørsmål om hva vi vil mer av. Balansen mellom en maksimumsstrategi for hva vi ønsker mer av og en minimumsstrategi over hva vi ønsker mindre av, kan være hårfin i en hektisk hverdag på jobb. Det må gjøres bevisste valg, og et spørsmål er om *tipping point*-teorien kan hjelpe oss med å sortere og redusere negativ tenkning til en minimumsstrategi? På samme tid kan vi stille oss flere positive spørsmål som angir retningen, og etablere en maksimumsstrategi for bevisste valg av de riktige spørsmål.

I emosjonsfortellingen om Trine handler det om å holde balansen når noe kjent og trygt må slippe taket, til fordel for noe ukjent og utrygt. Det er også snakk om å holde ut et økende press og å overvinne frustrasjoner når kredittsaker avslås eller anmerkes, og når ansatte må gi avslag til kunden. Det er ikke alltid bare spørsmål om motvilje eller velvilje. Det er også et spørsmål om å få lov til å være med å snakke, bli sett og å ha litt ekstra tid til rådighet. I en slik sammenheng blir dette også en demokratiseringsprosess der flere får delta og flere stemmer blir hørt. Kanskje blir det starten på en refleksjonsprosess som har til hensikt å virke som en kraft og en inspirasjon? Litt mer tid til rådighet for refleksjon over de positive opplevelser på jobb er en rød tråd i aksjonslæringen i Læringsdrevne Arbeidsplasser. Hovedpoenget med å stille spørsmålet om hva vi ønsker mer av, og hvordan vi kan forsterke dette, er å lytte mer til velviljen enn motviljen.

### **Økt forståelse av begreper gjennom emosjonsfortellinger**

Hvordan emosjonsfortellinger kan forstås relasjonelt, og hvordan Læringsdrevne Arbeidsplasser går videre herfra, kan sammenlignes med emosjonsarbeiderens betydning for utvikling av en relasjonsbygging i en organisasjon som tuftes på tillit (Hochschild:2003). Tillitsbygging betyr at alle deltakere kan komme styrket ut og at resultatene skal kunne nyttiggjøres av flest mulig gjennom god spredning av disse kunnskapene. Artikkelen spørsmål er relatert til forståelse av emosjonsfortellinger som uutnyttet ressurs, og om en helhetlig forståelse kan bli en verdifull kraft og en inspirasjon. En strategisk og pedagogisk utfordring er hvordan vi eventuelt kan bruke begrepene og ha nytte av emosjonsteori i en banks hverdag. Etter et dialogseminar kan vi oppsummere at skambegrepet kan utvides og ufarliggjøres (Askheim og Starrin 2007). Gjennom emosjonsfortellinger kan også sorgbegrepet utfordres og brukes mer aktivt i læringsprosesser. Se på alle ”småsorger” over diverse tap og større og mindre endringsprosesser i en hverdag i arbeidslivet. Begrepene innenfor emosjonsteori kan hjelpe oss når vi utfordres til å skulle skille mellom større og mindre skamfølelser og eller sorgfølelser. Med erfaring fra emosjons-



fortellinger kan vi enklere sette ord på emosjonene gjennom en slik tilnærming og ufarliggjøring, og begrepene blir enklere å forholde seg til og lettere å identifisere og håndtere. Skam er foreslått å skulle vendes til stolthet. Det samme gjelder for sorg av ulike størrelser som kan vendes til omsorg i en arbeidshverdag. I relasjon til kunnskapsutvikling i en organisasjon er dette begrepet definert som: ”Gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot, ingen fordømmelse” (Von Krogh, Ichijo, og Nonaka 2001). Læringsrefleksjoner knyttet til motvilje, skam og sorgeskempler kan være utfordrende. Mens noen prosesser er åpne, kan andre være mer eller mindre skjulte, og må forstås ut fra god kjennskap til organisasjonens struktur og dypkultur. Om å kunne forstå aktørens handlinger spør og svarer filosofen Jacob Meløe (1967):

Det jeg må forstå for å forstå den andres handlinger er nettopp det jeg må mestre for å kunne handle selv. Et krav her er å spørre hva jeg forstår når jeg forstår en annens handlinger, følelser, motiver, etc.? Det kan kreve meget arbeid å gjøre sin egen praksis bevisst” (ibid.:1967:14).

Fortellinger som involverer emosjoner kan bli nyttige når hensikten er å skape positiv utvikling og endring gjennom økt læring. Økt læring kan forstås som prosesser som består i å håndtere motsetningsfylte krav i arbeidet (Engeström 1994). Eller det kan forstås som situert læringsvirksomhet som motiveres av deltakelsens voksende verdi og den nyankomnes ønske om å bli fullverdig deltaker i praksisfeltet (Lave og Wenger 2003). Videre kan læring også forstås som alle prosesser som fører til en varig kapasitetsendring (Illeris 2002). Det pågår parallelt flere ulike læringsprogrammer i Banken, og det er ikke en selvfølge at dette prosjektet skal lykkes eller skape driv. Det er heller ingen selvfølge at de involverte deltakere klarer å gi prosjektet sterk nok prioritet eller nok tid i en svært hektisk hverdag. En innvending er også å spørre oss hvilke muligheter dette forskningsprosjektet eventuelt har til både å skulle synliggjøre og eventuelt tilpasse eller forandre de strukturelle faktorer og rammer. Banken som arbeidsplass er en viktig arena for å utvikle relasjonene mellom mennesker. ”Vi er som en liten familie,” oppsummerte en leder i et dialogseminar. Med sine mange små avdelinger med 4–8 medarbeidere som har arbeidet sammen i over 15 år, karakteriserte hun dette som en plass med begrensninger, men også med store muligheter.

Emosjonsfortellingene ble avgrenset til å handle om offerfortellinger og aktørfortellinger i Læringsdrevne Arbeidsplasser. Valgt strategi for aksjonslæringen er et mindre fokus på offerfortellinger enn aktørfortellinger, men det

er offerfortellinger som lettest kan peke ut problemområder og vise oss hvor skoen trykker. Derfor er det interessant å forstå hvorfor offerfortellinger oppstår og hvilke relasjonelle betingelser som ligger til grunn for at dette skjer. Teorier om relasjonelle betingelser blir viktige for forståelsen, og en slik teori er utviklet av Sverre Lysgaard (2001[1961]). Hans klassiske teori om Arbeiderkollektivet er basert på studier av en industribedrift i Moss. Jeg vil, ved hjelp av denne teorien, lete etter forståelse av offerfortellinger i Banken. I sitt forord til den tredje utgaven beskriver Ragnar Kalleberg boken som *en moderne klassiker*. Den gir en fremragende analyse av et vesentlig sosialt fenomen og kan brukes av andre forskere som en modell i nye studier (ibid.: 22).

### **Arbeiderkollektivets betingelser og funksjoner**

”Kollektivet kan oppfattes som en støtpute, en buffer som virker til å fange opp sammenstøtet mellom det teknisk/økonomiske system og de ansatte” (ibid.:144–145). Lysgaard analyserer arbeidernes forhold til bedriften de er ansatt i. Han tenkte seg arbeidsorganisasjoner som sosiale system, der den planlagte formelle bedriftsorganisasjonen utgjorde det teknisk-administrative systemet, mens det uformelle arbeiderkollektivet utgjorde et annet system innenfor samme organisasjon. Slike systemer har både et verdiaspekt og et rolleaspekt, og verdiaspektet ved systemene ligger nært opp til det andre kaller organisasjonskultur. Verdioppfatningen som ligger i det teknisk-administrative systemet er effektivitet og lønnsomhet for bedriften, mens verdioppfatningene, som ligger i arbeiderkollektivet, er mer diffuse, fordi de blant annet handler om hvordan en god arbeidskamerat bør oppføre seg.

Rolleaspektene ved de to systemene er også forskjellige. Rollene i det teknisk-administrative systemet omfatter samtlige stillinger i bedriften, og de inngår i en eksplisitt plan for arbeidsfordeling med bestemte rettigheter og plikter. Arbeiderkollektivet derimot, omfatter bare de underordnede i bedriften, og det er et uformet rollesystem uten noen formell plan. ”Kollektivet har et konfidensielt preg og går ofte på tvers av bedriftens offisielle planer” (Lysgaard 2001:81). Styrken og omfanget av Arbeiderkollektivet varierer i bedrifter. Lysgaard hevder at problembetingelsene for at kollektivdannelser blant de ansatte skal utvikle seg hovedsakelig er av tre typer:

A) Presset fra det teknisk/økonomiske system. B) Avhengighet av bedriften. C) Underordnetheten. I tillegg til dette skisserer han noen identifiseringsbetingelser og interaksjonsbetingelser. For tydeligere å se sammenhenger, har jeg merket problembetingelsene som 1-ere, identifiseringsbetingelsene som 2-ere, og interaksjonsbetingelsene som 3-ere, og drøfter til

sammen syv underpunkter som *vilkår* for utvikling av lokale kollektivdannelser.

1A) Arbeidssituasjonen må oppfattes som problematisk ved at det oppleves et press om økt effektivitet,

1B) samtidig som mulighetene for alternativ sysselsetting er liten eller ikke-eksisterende,

1C) og de ansatte opplever seg som klart underordnede i organisasjonen.

2A) Det må være grunnlag for gjensidig identifisering og opplevelse av likhet blant de som utgjør kollektivet.

2B) De må oppfatte seg som forskjellige fra de overordnede.

2C) Det må være klare og synlige forskjeller mellom de overordnede og de underordnede – et hierarki.

3A) Det må være utstrakt mulighet for tett interaksjon mellom kollektivets medlemmer over tid. (Ibid.: 253, 264, 266, 273)

### **Analogi mellom kollektivets funksjon og offerrollens funksjon**

I forhold til en mulig relasjon eller analogi mellom *arbeiderkollektivet* og *offerrollen* i Banken, er det både noen likhetstrekk og klare ulikheter som bør analyseres videre i forhold til eventuelle vilkår, på samme måte som Lysgaard påpekte at det eksisterte et solidarisk fellesskap mellom arbeiderne i bedriften – et arbeiderkollektiv blant *gutta på golvet*. Hans funksjonsforklaring på dette observerte fenomenet var at arbeiderkollektivet hadde vokst frem for å beskytte de underordnede i bedriften mot det *tekniske/økonomiske* systemets *grenseløse* og *ubønnhørlige* krav. Betydningen av å forstå bedriftens rammer og strukturer, som en del av en helhetlig forståelse av en offersituasjon, kan reflektere vilkår for utvikling av emosjonsfortellinger som *lokale kollektivdannelser*.

Ulikhetene mellom en industribedrift i Moss og dagens Bank, er representert både i forhold til de forskjellige tidsepoker og de kulturelle og bransjemessige forskjeller som eksisterer mellom bank, finans og industri. Forskjeller kan eventuelt også knyttes til kunderelasjoner, geografi og kultur mellom Moss i Østfold og fylkene lengre nord. Imidlertid er det interessant å sette søkelys på hvordan kollektivdannelser eventuelt inntreffer. Videre er det av interesse å fokusere på verdiaspektet ved systemene (organisasjonskulturene) og deltakernes oppfatninger av verdier og motivasjon. I følge Lysgaards teori må noen spesifikke betingelser oppfylles for at kollektivdannelser skal kunne utvikle seg blant de ansatte. Disse betingelsene, som jeg omtaler som vilkår, ønsker jeg å studere nærmere. Min strategi for analyse er å bruke offer-

fortellinger fra bankens nåværende drift og de ansattes opplevde krav til blant annet økonomisk drift og effektivitet. Hensikten er å forstå hvorfor offerfortellinger oppstår, gjennom analyse av emosjonsfortellinger som omhandler sorg–omsorg, skam–stolthet, motvilje–velvilje.

Vilkår 1A) *Arbeidssituasjonen må oppfattes som problematisk ved at det oppleves et press om økt effektivitet.* I tilknytning til forskningsprosjektets dialogseminar, møter og intervjuer blir fortellinger om bankens historie fortalt. Noen av fortellingene fra tidligere tider er om dramatiske og større omstillinger og effektivitetsprosjekter. Bankkriser og sammenslåinger av banker og avdelinger med påfølgende nedbemanning er ikke glemt. Disse fortellingene er en vesentlig del av Bankens historie og er viktig å bli kjent med. Når det skal effektiviseres, kan det skapes usikkerhet om avdelingens fremtid. Da vil disse fortellingene og erfaringene fra tidligere tider både virke som trøst og som trussel. Fortellingene skaper en bevisstgjøring og læring om konsekvenser av for lite og for mye effektivisering, og om alternativer som i verste fall kan bli svært dramatiske. I hvor stor grad dette presset om økt effektivitet oppleves som problematisk, antas å variere. Årsaker til fortellinger om blant annet sorg, skam og motvilje vil også variere i mengde og styrke i en stor bankorganisasjon med over 800 ansatte i tre fylker. Mange har erfart at tidligere kollegaer måtte slutte som følge av omlegginger og oppsigelser. Savn av medarbeidere (sorg) preger ofte slike prosesser. Oppgavene skal utføres av færre hender og strukturer kan representere et permanent press om økt effektivitet. Når kostnadene blir mindre, avtar imidlertid presset på dem som er igjen. Konkrete tiltak kan komme som følge av en budsjettdebatt over natta, og dermed variere fra tilfelle til tilfelle. Skamfortellinger kan være svake prestasjoner i forhold til mål og forventninger. Mitt datamateriale fra flere intervjuer viser at den gode følelsen, og anerkjennelsen som kommer fra kundene, skaper stolthet, og holder ansatte i Banken oppe når presset øker. Disse emosjonene fra ansatte i Banken bekreftes også i en rapport fra 2004 med 68 bank-beretninger om synet på eget kvalitetsnivå (Isaksen 2004).

Vilkår 1B) *Mulighetene for alternativ sysselsetting skal være liten eller ikke-eksisterende.* Dette bildet kan være forskjellig og variere mellom byer og tettsteder. Sysselsettingen i Norge i 2008 var rekordstor, og ledigheten har aldri vært lavere. Dette skulle indikere at det ikke er problem å få seg ny jobb. Men dette bildet har imidlertid ikke alltid vært slik, og det varierer. Noen av lokalbankene har medarbeidere med et langt og sammenhengende tilsetningsforhold, og de fleste av disse er kvinner. For noen avdelinger har majoriteten vært i samme jobb i over 15 år. Ved andre og nyere avdelinger er det et problem med høy

rotasjon av medarbeidere. I avdelinger med lite utskiftning, og med medarbeidere som nærmer seg pensjonsalder, er det et spørsmål i hvor stor grad det er aktuelt eller mulig for disse å bytte jobb. For mange medarbeidere i Banken er det få muligheter for alternativ sysselsetting. Alternativ til den jobben de har, er i praksis å måtte slutte helt i arbeidslivet.

Vilkår 1C) *De ansatte opplever seg som klart underordnede i organisasjonen.* Som nevnt tidligere er en bankstruktur hierarkisk oppbygd, og det er avstand mellom nivåene, og dermed mellom toppledelse og underordnede. Begrepet underordnet har en annen valør i dag og brukes sjelden. Men forskjellene mellom nivåene er tydelige, og det skilles også klart mellom hvem som har fått ansvar og myndighet og hvem som ikke har det. Dette er også kriterier som skal følge lovgivning og tilfredsstillende krav i henhold til å disponere ansvar og makt over midler og oppgaver. Betingelsen for å oppleve seg som klart underordnede i Banken kan handle om avmakt til å fatte vesentlige beslutninger, med for eksempel å kunne avgjøre en lånesak.

Vilkår 2A) *Det må være grunnlag for gjensidig identifisering og opplevelse av likhet blant de som utgjør kollektivet.* Med referanse til fortellinger om de røde målekulene, merarbeidersamtalene og målekort i Banken, kjennetegnes offerfortellinger som nedsettende fortellinger som bekrefter egen identitet. Felles frustrasjon kan styrke samholdet. Et poeng som har vært nevnt, er følelsen av å bli oversett eller urettferdig tilsidesatt. Når det for eksempel rekrutteres nye medarbeidere med etterspurt kompetanse, blir lønn noen ganger løftet høyt for å sikre seg disse etterspurte kandidatene. I noen avdelinger skaper dette lønnsmessig ulikhet og en følelse av urettferdighet og større likhet mellom dem som ikke ble tatt med i et slikt lønnsloft. Offerfortellinger som deles kan oppleves som en felles skjebne og en trøst for underordnede medarbeidere. Disse kan tenkes å oppfylle kriteriet om identifisering og likhetsfølelse, som er et vilkår for en eventuell kollektivdannelse. Godt samhold innenfor samme linjenivå blir bekreftet i flere intervjuer.

Vilkår 2B) *De må oppfatte seg som forskjellige fra de overordnede.* I en posisjon som offerforteller, for eksempel om ledelsens handlinger, er det et poeng å få fram forskjeller. Forskjell kan også forsterkes hvis det antydes at noen oppnår fordeler eller gunst på bekostning av en selv (urettferdighet). Ansvar for denne uretten plasseres hos de overordnede. Prosjektet har ikke spesifikt analysert hvordan medarbeiderne oppfatter seg forskjellige fra de overordnede, men i en tidligere norsk arbeidslivsundersøkelse om sykefravær omtales *det tause miljøet* (Andersen:1998), der de ansatte tier om problemene fordi de er redde for sanksjoner. Ledelsen får vite svært lite om hva de ansatte sliter med, og de

ansatte vet lite om hva ledelsen tenker. Fra fortellinger i dette forskningsprosjektet, som omhandler forskjeller mellom nivåer, refereres det noen ganger til spesielle hilsninger tilbake til hovedkontoret, fra ansatte når delegasjoner er på besøk. ”Du kan hilse de i ledelsen i byen med at dette programmet er helt sykt og lite gjennomtenkt.” Dette møtes fra ledelsen med: ”Det er vel ikke slik vi ønsker å sende hilsninger til hverandre i denne organisasjonen.” Offerfortellere oppfatter seg som forskjellige fra de overordnede, både i forhold til at disse ikke er i samme vanskelige situasjon, at de innehar ulike typer av arbeidsoppdrag og i forhold til større åpenhet. Ansatte i Banken skiller enkelte ganger ut en mer privat del av jobben fra det profesjonelle, og når noen har det trasig på hjemmebane, tar de vare på hverandre, ansatte imellom. Slike omsorgseksempler vil forsterke samholdet innenfor samme linje og er med på å opprettholde forskjeller mellom nivåene.

Vilkår 2C) *Det må være klare og synlige forskjeller mellom de overordnede og de underordnede – et hierarki.* Konsernledelsen er fysisk lokalisert i byen, og forskjeller mellom sentrum og periferi i organisasjonen er slikt sett synlig (”Du kan hilse dem i byen mv.”...). Valg av språk kan også fortelle oss noe om forskjeller. Bankledelsen har en positiv språklig tilnærming til utfordringer, og presenterer for eksempel størrelse på tilstedeværelse i sine resultater i stedet for fravær. Å redusere fraværet kan oppfattes som defensivt, mens å øke tilstedeværelse har positive konnotasjoner. Størrelse på kontor og fullmakter til å godkjenne kredittsaker, kan være andre forskjeller i bankhierarkiet. Det er imidlertid mindre synlige forskjeller i en moderne bank i dag enn tidligere da skrankene skulle være høyere mellom nivåene. Synlige forskjeller mellom medarbeidere og toppledelse er i noen grad til stede. Imidlertid er det neppe sammenlignbart med de store og uniformsmessige forskjeller som eksisterte i det industrimiljøet som var Arbeiderkollektivets utgangspunkt.

Vilkår 3A) *Det må være utstrakt mulighet for tett interaksjon mellom kollektivets medlemmer over tid.* Banken har store og små avdelinger og mange medarbeiderne med et langt og sammenhengende tilsetningsforhold. I flere lokalbanker har hele grupper vært ansatt sammenhengende i fra ti til femten år. Som et vilkår for en eventuell kollektivdannelse kan tett interaksjon mellom medarbeidere over tid derfor være oppfylt i mange avdelinger. Tilsvarende kan lavt effektivitetspress, store forskjeller mellom de ansatte langs andre dimensjoner enn å arbeide i bank, liten mulighet for interaksjon, stor gjennomtrekk blant ansatte, kunne føre til svak kollektivdannelse.

## Forståelse av arbeidshverdagens emosjonsfortellinger

Fra emosjonsfortellingene leste vi om Knut Arne som en omsorgsfull sjef som så Leif sin sorg og ga han nok tid til omstilling. Vi leste videre om Ingunn som fryktet mer for medarbeidersamtalen med Kari enn å skulle møte krevende kunder, og om Trine som var usikker på å skulle dele informasjonen med kollegaer, og hvor lederen Otto ber henne om å gi dette en sjanse. Bildene bak slike hendelser aktualiseres og kan hjelpe oss til bedre å forstå og om ønskelig endre vår egen praksis.

Som det fremkommer i teorien til Lysgaard om arbeiderkollektivet, er det noen betingelser som må være tilstede før fenomenene oppstår. Slik kan det også være for offerfortellinger. Når gitte betingelser i en organisasjon er oppfylt, vil enkelte reaksjonsmønstre inntre som naturlige og også som nødvendige. Offerfortellerne er ansatte som kan høres både enkeltvis og i grupper, og emosjonsfortellingene kan bli en strategi for å overleve systemets ”grenseløse” og ”ubønnhørlige” krav. Offerfortellingene kan virke sammenveisende der felles skjebne blir felles trøst, av og til omtalt som ”misnøye på bakrommet”. Parallelt med at frustrasjonene luftes ut internt, virker positiv tilbakemelding og anerkjennelse fra fornøyde kunder som en ytre kraft til å motstå press i arbeidssituasjon (se andre fortelling om Ingunn).

Tilrettelegging for å styrke individuell måloppnåelse må balansere godt uten å skulle svekke den kollektive innsatsen for banken. Hvis organisasjonskulturen utvikler seg til at nødvendig informasjon om kundene ikke skal deles, så blir dette en utfordring både for et godt teamarbeid og for banken som dyktig og nærværende. Bankens forretningsidé er å skape konkurransefortrinn gjennom å være *nær* og *dyktig* i alle kunderelasjoner (se tredje fortelling om Trine).

En antydning negativ bieffekt med å introdusere nye begreper i en organisasjon, er at de også kan gi andre tolkninger i andre sammenhenger. Et eksempel er offerbegrepet, hvor offer og gjerningsmann begge kan ha fremtredende roller i en konflikt, og hvor offerrollen kan utnyttes strategisk og historisk for å vinne oppmerksomhet og sympati.

Problemer kan også være knyttet til aktørbegrepet, (den skjulte) instruksjonen om å identifisere seg med suksessfortellinger. Finnes det et dobbelt bokholderi og skjulte kontoer? Hvis den bakenforliggende hensikt med å bli en sterk aktør kun er å oppnå økonomisk suksess, hvilke muligheter har de involverte i så fall til å reservere seg? Har strukturen, dynamikken, budsjettet eller forretningsplanen allerede tatt valgene? Kan alle være like sterke aktører med like stor suksess, og til hvilken pris? Fra fortellingene har vi klare indikasjoner på at et

sterkt måleregime enkelte ganger også kan virke demotiverende. I perioder kan det også være gode grunner til å fokusere mer på samarbeid og mindre på personlig suksess.

Aktører, slik jeg fortolker begrepet, kan gi oss muligheter til å bruke emosjoner på nye positive måter vi tidligere ikke hadde tenkt, eller gitt anledning til, gjennom refleksiv læring. Skjulte kontoer kan bli synlige og virke positivt til å hente fram og ta i bruk ”glemte talenter”, situasjoner eller kunnskaper. I et dialogseminar om emosjoner med professor Bengt Starrin hørte vi en fortelling<sup>57</sup> om en banksjef som han kjente til, og omtalte som en dyktig emosjonsarbeider, som uten å si et ord kunne skape en god start på en hektisk arbeidsdag for omgivelsene.

Aktørekseemplene er ofte kunderelatert, og fellestrekk i vårt datamateriale som skaper positiv energi er nettopp når bankmedarbeidere oppnår anerkjennelse og ros fra fornøyde kunder. Energien som disse situasjonene utløser, samt stoltheten og gleden, er en viktig ressurs for læring og for forståelsen av handlinger i møtet med for eksempel kunder. Slike situasjoner kan både inspirere og motivere til gode prosesser og positive endringer. Verdsettende aksjonsforskning<sup>58</sup> er en del av forskningsprosjektets strategi, og noen nøkkel-spørsmål omkring valg kan forklare ulike måter å stille spørsmål på. Fra klassisk aksjonsforskning spør vi vanligvis: Hvordan kan vi forbedre vår praksis? I deltakende aksjonsforskning spørres det: Hva kan vi gjøre sammen, for å få en positiv utvikling her? I verdsettende aksjonsforskning spør vi mer positive spørsmål som: Hva er det vi ønsker mer av, og hvordan kan vi forsterke dette? (Ghaye and Melander-Wikman: 2007). I et regionledermøte ble dette illustrert av en banksjef som ved hjelp av teknikken med å stille positive spørsmål, klarte å snu stemningen positivt i en debatt om problemer med arbeidsmiljøet. Det ble gjort gjennom å stille spørsmålet: ”Hva skal vi gjøre

---

<sup>57</sup> En kvinnelig banksjef hadde sin arbeidsplass i et åpent kontor med glassvegger midt i banken. Hun hadde merket at stemningen og humøret blant medarbeiderne kunne være avhengig av hvilket kroppsspråk hun hadde når hun startet dagen. Det var viktig for henne å ikke skulle uroe eller stresse noen unødvendig. Derfor hadde hun et bevisst forhold til å unngå for mye hektiske eller oppsiktsvekkende bevegelser.

<sup>58</sup> Participatory and Appreciative Action Research (PAAR).

*Type aksjonsforskning:*

Action Research (AR)

Participatory Action Research (PAR)

Participatory and Appreciative

Action Research (PAAR)

(T. Ghaye and A. Melander-Wikman: 2007.)

*Eksempler på nøkkelspørsmål:*

How can I improve my practice here?

What can we do together to make a

Positive difference here?

What is it we want more of here and how can we amplify this?



mer av for å ha det bra her?” Diskusjonen fikk et løft ut av problemet ved å omformulere spørsmål fra prosentvis lav trivsel, i en arbeids- og trivselsundersøkelse for Banken, til en ønsket arbeidssituasjon.

Situasjonsbestemte utsagn kan bli viktige å reflektere over. Blant hverdagslige hendelser er utfordringen å konstruere et grunnlag for refleksiv læring. Hvis nøkkelspørsmålet er å finne ut hva det er vi ønsker mer av, vil en innøvd praksis forankret som en maksimumsstrategi gjøre dette arbeidet lettere? Når teorien om Arbeiderkollektivet forklarer noen vilkår for en offerrolle, kan emosjonsfortellinger bidra til å øke forståelsen av våre handlinger. Når det tas utgangspunkt i kjente handlinger, kan vi identifisere oss med situasjonen og reflektere som om det var oss selv dette handlet om. Bruk av emosjonsfortellinger vil slik kunne styrke den refleksive læring og bli en viktig strategisk kunnskap.

Prosjektet Læringsdrevne Arbeidsplasser er i en bankorganisasjon med erfaringer fra mange omstillinger, og med god kultur for samhandling. På samme tid er det mange enkeltoppdrag som fortsatt blir utført individuelt, og situasjoner i arbeidsgangen som kan oppleves som ensomme. Emosjonenes betydning kan vise hvilken kraft det har å se mulighetene framfor problemene. Dette handler ikke om å ignorere problemer eller koste dem under teppet, men at man gjennom positiv refleksjon over tid gir mulighetene større oppmerksomhet.

Den interne organisasjonskulturen i Banken har preg av å være en felles organisasjonskultur som deles av alle. Den preges også av å være en organisasjonskultur som i varierende grad er splittet mellom på den ene siden ledelsens og det teknisk-administrative systemets lønnsomhets- og effektivitetskultur, og på den andre en kollektivdannelse blant de ”underordnede offerfortellere” som på ulike måter motsetter seg effektivitetspresset. En slik potensiell kollektivdannelse kan både være vanskelig å identifisere og å forstå. Uten å trekke en fortolkning av de innhentede offerfortellinger for langt, kan det være interessant å stille kritiske spørsmål til systemene i en organisasjon. I forhold til teorien om et arbeiderkollektiv, kan spørsmålet stilles om offerfortellinger, eller lav tilstedeværelse, kan bli en motvekt til et opplevd høyt effektivitetspress?

Det er sikkert mange løsningsforslag til hva vi til slutt gjør med emosjonsfortellinger. Vil de ansees som rusk i forgasseren i et effektivt bankmaskineri? Eller vil de betraktes som en uutnyttet ressurs i bankutvikling? Det er her aksjonslæring kan spilles inn som en konstruktiv dimensjon mellom aksjon og forskning. Vi må kanskje skaffe mer kunnskap om hvordan bruk av

aksjonslæring kan virke over tid? I forhold til det foregående spørsmål om økt forståelse av våre handlinger, må dette også relateres til å forstå våre strukturer, da disse inngår som en viktig del av helheten. Det kan tenkes at offerfortellinger blir nødvendige ”hjelpere” for å bli kvitt frustrasjoner (rusk), og at disse ikke alltid bør ignoreres. Kanskje kan de brukes til å snu et problem til en ny mulighet? På den andre side kan det også tenkes at aktørfortellingene og suksesshistoriene virker demotiverende på enkelte medarbeidere, særlig hvis disse overdrives av de sterkeste eller de ferskeste som er på tur oppover i hierarkiet.

Hvordan Banken best forholder seg til læringsprosessene, blir mye opp til hvordan organisasjonen samhandler og klarer å verdsette alle typer emosjonsfortellinger. Dette kan vi legge til som en ny dimensjon i det lokale og komplekse læringsbildet. Et spørsmål som er verd å ta med seg på den nye læringsveien, er om emosjonsfortellinger er en uutnyttet ressurs, eller sagt slik: hvilken betydning har det for Banken å sette emosjoner på egen konto?

## Referanser

- Andersen, L. (1998). *Bedriftsutvikling – reduksjon av stress og fravær. Refleksiv kommunikasjon*. Trondheim: SINTEF IFIM.
- Askheim, O, P. og Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O, P. (2005). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshjemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: University Press.
- Cullberg, J. (1976). *Krise og utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Dewey, J. (1991)[1910]. *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Genève: International Labor Office.
- Fineman, S. (2003). *Understanding Emotions at Work*. London: Sage Publications.
- Ghaye, T. (2007). *Building The Reflective Healthcare Organisation*. Blackwell: Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom.
- Ghaye, T. and Melander-Wikman, A. (2007). *Participatory and Appreciative Action Research (PAAR): What promise does it bring for research into aging?* Draft paper for publication.

- Hasterup, T. (2002). *Aristoteles Retorikk*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Havneskôld, L. og R. Mothander, P. (1997). *Utviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hochschild Russell, A. (2003). *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.
- Illeris, K. (2002). *Udspill om læring i arbeidslivet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Isaksen, T. (2004). *Barrierer og drivkrefter: Bedriftskulturelt syn på kvalitet*. Tromsø: Eureka Digital Rapport Høgskolen i Tromsø.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap – en fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. Oslo: Universitetet i Oslo, rapport nr. 24.
- Lakoff, G & Johnson M. (1980). *Methaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Levin, M. (2002). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysgaard, S. (2001)[1961]. *Arbeiderkollektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meløe, J. (1967). *Notater til en forelesningsrekke i vitenskap og logikk*. Tromsø: Stensilserie C - Filosofi nr 3. Universitetet i Tromsø.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride. Affect, Sex and the Birth of the Self*. New York: Norton & Co.
- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser*. Avhandling for dr.polit., Universitetet i Tromsø.
- Retzinger, S. (1991). *Violent emotions. Shame and Rage in Marital Quarrels*. London: Sage Publications.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation. Its role in organisation development*. Reading, Mass., Addison Wesley.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Starrin, B. (1997). *Empowerment som tankemodell*. Stockholm: Gothia.
- Tilander, K. (2005). *Reflekterande arbetsplatser*. Karlstad: Karlstad kommun.
- Tiller, T. (2000). *Aksjonslæring*. Kristiansand.s: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2008). *Ti tanker om skolen. Brev til Storm*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). Shame Reactions and Emergent Self-Organizations. I P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (red.), *Emotion in Education*. San Diego: CA, Academic Press.
- Scott, C., Jaffe, D. & Tobe, G. (1993). *Organisational Vision, Values and Mission*. Menlo Park: Crisp Publications.
- Vaughan, B. & Pillmoor, M. (1989). *Managing nursing work*. London: Scutari Press.
- Von Krogh, G og Ichijo, K og Nonaka I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-forlaget.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Wenger, E. og Lave, J. (2003). *Situert læring*. København: Hans Reitzels Forlag AS.

# Emosjoner og metaforer i aksjonsforskning

**Siw Skrøvset og Tom Tiller**

Emosjonenes plass i den sosialvitenskapelige diskursen har fått en ny vår. Den lange kuldeperioden på 1900-tallet er over. Dette er noe av budskapet i Starrins artikkel i denne boka. Den kanskje største døråpneren for følelsenes betydning i forskning og læring i Norden kom gjennom Arne Næss sin bok om livsfilosofi (Næss 1999). Når en av våre største tenkere dette århundret åpner den emosjonelle døra på vid vegg, følger rimeligvis flere etter. For oss som arbeider nært andre mennesker i forskningen, og til og med forsker sammen med forskende praktikere (Tiller 1986, 2006), er erkjennelsen og anerkjennelsen av emosjonenes betydning en kjærkommen vårløsning.

I denne artikkelen løfter vi fram emosjonenes betydning generelt i den praksisnære forskningen. Vi fokuserer særlig på møtet mellom forsker og praktikere i feltet der forskeren forholder seg aktivt og deltakende søkende etter bedre alternativer, sammen med de som står i praksis til daglig. Vår erfaring fra feltet, over flere tiår og gjennom en rekke ulike prosjekter, er at emosjonene spiller en sentral og faktisk avgjørende rolle for at aksjonsforskningsprosjekter i skoler og andre organisasjoner skal lykkes. Forskningslitteraturen på feltet er ennå unnselig i forhold til temaets betydning, noe som kan forklares gjennom Starrins beskrivelser av emosjonsforskningens lange kuldeperiode på 1900-tallet. Det er derfor ikke så enkelt å belegge våre erfaringer og synspunkter med tunge teoretiske understrekninger. Artikkelen har preg av å være en åpner for nye tanker og spørsmål, mer enn konstatering og sannsynliggjøring gjennom empirisk-teoretisk sammenveving. Vi stiller spørsmål ved noen forhold som vi ikke kan se har vært drøftet eksplisitt tidligere. Spørsmålene handler om metaforenes betydning for det nye emosjonspedagogiske feltet. Generelt stiller vi kritiske spørsmål ved hvorvidt to av de mest brukte metaforene i kvalitativ forskning, så vel som i aksjonsforskning, har den betydning og verdi som vi og mange andre forfattere synes å tillegge dem. Et noe dristig spørsmål er hvorvidt nye metaforer i aksjonsforskningen kan ha en skjult og subversiv funksjon med hensyn til å styre emosjonsstrømmen i negativ retning.

De metaforene vi eksemplifiserer diskusjonen med er for det første ”flua-

på-veggen”, et forholdsvis veletablert forskningsuttrykk. Flua-på-veggen gir spontane assosiasjoner til en forskerrolle som er tilbaketrukket, distansert og ikke-deltakende. Gjennom sine fasettøyne ser flua på veggen det som foregår i rommet. Den andre metaforen er av nyere dato: ”Den sokratiske kleggen”. Den norske sosiologen og vitenskapsteoretikeren Ragnvald Kalleberg er opphavsmannen til denne metaforen (Kalleberg 1992). I arbeidet med å avklare og definere aksjonsforskningen ble kleggmetaforen skapt. Vi og flere andre aksjonsforskere har tatt denne metaforen hyppig i bruk og latt oss inspirere av den.

Men så kom tvilen. I diskusjoner mellom oss to forfattere om emosjonenes betydning ble søkelyset også satt på metaforbruken. Er flua og kleggen så uproblematiske som vi hadde antatt? Diskusjonen som førte fram til denne artikkelen startet slik:

”Jeg føler meg ikke som en klegg, Tom! Må jeg virkelig være det for å være aksjonsforsker? Er det ikke et annet insekt jeg heller kan bruke som metafor som bedre samsvarer med mitt syn på hva aksjonsforskerrollen er og hva den skal bidra til?” Sitatet er hentet fra et møte mellom oss to forfattere, der Siw, midt i et aksjonsforskningsprosjekt, oppsøkte Tom, som prosjektleder, for å diskutere aksjonsforskerrollen.

### **Metaforer gjør noe med forskere – og folk flest**

I boka *Philosophy in the Flesh* problematiserer Lakoff og Johnson (1999) de komplekse metaforenes anatomi. Alle komplekse metaforer er bygd opp av primærmetaforer. Et stort antall av disse komplekse metaforene er stabile og fiksert over lang tid. Vårt system av slike metaforer er del av det kognitive ubevisste, og størstedelen av tida har vi ikke direkte tilgang til metaforen eller kontroll over bruken av den (ibid.).

Slike metaforer former en viktig del av vår oppfattelse og forståelse av livets mange hendelser og begivenheter. Lakoff og Johnson sier blant annet at de sterkt berører vår tenkemåte og hva vi bryr oss om hvert eneste våkne øyeblikk. Og mer enn det: Slike metaforer strukturerer våre drømmer og gir grunnlaget for forming av nye metaforiske kombinasjoner, både de poetiske og de ordinære (ibid.).

Metaforene brukes sentralt i resonnement og tenkning, og ikke minst: De bærer med seg en flom av emosjonell energi. Metaforene spiller en sentral rolle i struktureringen av erfaringer og tanker samt er dirigerende på emosjonsflyten i det daglige livet (ibid.). Hvis metaforene er så viktige i dagliglivet, er det rimelig å anta at de også har sterk innflytelse på emosjonene i forskningslivet

og livet ellers, der mennesker møtes og perspektiver kommuniseres og brytes.

Solberg er en av dem som tar til orde for synliggjøring i forskningen, ikke bare av forskerrollen og analysestrategier, men også synliggjøring av ”det vi har gjort som ikke passer” (Solberg 1985:86). Hun setter ord på det som mange, særlig ferske forskere, søker: forbilder, modeller, noen man kan lære ”forskerhåndverket” av.

Når jeg leser samfunnsvitenskapelige undersøkelser, blir jeg ofte nysgjerrig etter å få vite mer om hvordan forskerne har kommet fram til resultatene sine enn det de skriver om i metodekapitlene. I enkelte bøker får vi nesten ikke vite noen ting om hva som har foregått fra datainn-samlingen begynte til analysen ble publisert (op.cit.:85).

Det finnes i dag en god del litteratur som fokuserer på feltmetodikk (for oversikt, se blant annet Kalleberg 2004; Hammersley og Atkinson 2004). Og det er nettopp i slike metodebøker vi finner forskningsmetaforene. Kalleberg bruker metaforene flua på veggen og sokratiske klegg i sitt forord til Hammersley og Atkinsons sentrale bok om feltmetodikk. Metaforene er en måte å ”rydde feltet” på, det gir oss et mentalt bilde av hvordan vi skal opptre som forskere, en slags tommelfingerregel vi kan ta med oss ut i det utfordrende feltarbeidet. Fordelen med metaforer er nettopp at de er enkle å huske, de gir oss assosiasjoner som leder oss i vårt forskningsarbeid. Ulempen er metaforenes natur: de er ikke entydige. De kan gi ulike personer ulike assosiasjoner og er dermed lite egnet som entydige begreper i en forskerverden.

### **Den sokratiske klegg i aksjonsforskningen**

“Action research aims to solve pertinent problems in a given context through a democratic inquiry where professional researchers collaborate with participants in the effort to seek and enact solutions to problems of major importance to local people.”(Greenwood & Levin 1998:75.)

Aksjonsforskningens hensikt er å øke deltakernes innsikt i og kontroll over egen situasjon og søke etter mulighetene til å forbedre den. Aksjonsforskeren intervenserer sammen med praktikerne der man ser at nye aksjoner er påkrevd for å stabilisere en god utviklingsprosess, eller man forlater et valg til fordel for andre valg som gir utsyn til en bedre situasjon. Aksjonsforskeren søker, sammen med folk i feltet, etter den til en hver tids beste løsning. Aksjonsforskningsprosessen preges av det uferdige. De som deltar i slike prosesser, må lære seg å tåle usikkerheten som det innebærer å leve i åpne landskap for handlingsvalg. Deltakerne i aksjonsforskningsfelleskap lever i skissenes

verden. De ferdige tegningene blir i denne type forskning ferdig i dobbelt forstand.

Aksjonsforskningen har mange fasetter. I de prosjektene vi refererer til her, har den verdsettende dimensjonen i forskningen stått forholdsvis sentralt. På engelsk omtales denne greinen av forskningen som "appreciativ" (Ghaye 2008). Verdsettende aksjonsforskning innebærer at forskere, så vel som praktikere, bevisst, og i stort som i smått, legger vekt på å gjøre den andre part god. Denne verdsettende aksjonsforskningen har som intensjon å spille på stolthetsemosjonene og unngå at skamfølelser okkuperer rommet (se Starrins artikkel). Som aksjonsforskere er vi nær praktikerne rent fysisk. Vi ser bedre de små detaljer og hører tydeligere den svake hvisking. Vi kjenner praksispulsens slag og frekvens når vi i feltet sitter sammen med praktikerne i reflekterende ringer, i ulike mindre tenkerom eller på større dialogkonferanser. Vi deltar i teamene, og i timene. Vi er nære hverandre når problemer og konflikter bringes inn i samtalene med sikte på å finne den beste løsningen. Praktikerens fortellinger, eller observasjoner fra "de hemmelige hagene", de innerste personlige rommene i tanker og stemninger (Tiller 2006), rører som regel om i det emosjonelle feltet og bringer deltakerne i nærkontakt med hverandre.

Idealene om kjølig avstand utfordres og blir umulige i slike møter. Når vi sitter ringside med læreres og skolelederes krevende hverdagstrykk, får det forskerhjertene til å banke fortere. Noen ganger i takt med praktikerens, og den fintfølende balansen mellom nærhet og distanse får problemer. Når vi ser med praktikerens øyne og taper den viktige forskningsdistansen i det "we go native", må vi ta nytt tak og distansere oss gjennom fysiske forflytninger eller dypdykk i forskningslitteraturen.

Når Siw sa at hun ikke følte seg som en klegg og ikke ønsket å være en klegg, var bakgrunnen at hun ante en uforenlighet mellom den sokratiske klegg og idealene om forskende partnerskap (Tiller 2006), og spesielt med hensyn til ønsket om å realisere de verdsettende aspektene i forskningen. Ved ettertanke passet ikke metaforen så godt lenger. Den holdt bra så lenge man snakket om å skaffe seg analytisk distanse og kognitive diskusjonsrom, men den ivaretok ikke godt nok behovet for og kravet om et varmt og tillitsfullt emosjonelt klima. Når kleggen biter, hopper man gjerne i stolen og jager vekk det uønskede insektet. På samme måte kan forskeren få praktikerne til å hoppe i sin profesjonsstol når man avdekker en ukjent sannhet eller når en bevisst undertrykt erkjennelse blant praktikerne blir synliggjort i offentlig rom (for eksempel at forskeren får bekreftet fra elevene eller foreldrene at de er sterkt kritiske til skolens opplegg). Slike forskningsbitt kan være effektive med hensyn



til generering av ny kunnskap fra lang distanse, men de kan være emosjonelt ødeleggende og forstyrre det videre samarbeidet. Forskerens innspill med ny informasjon, eller forskerens uventede kritiske spørsmål som åpner opp for en verden aktørene i feltet har lukket døra til av hensyn til arbeidsmiljøet eller klimaet, skaper kanskje midlertidige ansatser for nye kunnskaper. Samtidig kan slike ”kleggbitt” lukke de tillits- og trygghetsrom som har vært åpnet og forholdsvis fort sperre for videre forskende samarbeid. Slike prosesser kan nok generere akademiske interessante rapporter, men forskeren får i alle fall ikke være aktivt og nært med i den videre utviklingsprosessen. I disse tilfellene brytes den gode aksjonsforskningsspiralen, og rapportene som kommer ut, tjener bare den akademiske herren (se nedenfor). I lys av dette burde kanskje Siw sagt ”Jeg vil ikke bare være en klegg – jeg vil også være en marihøne eller et annet insekt som folk bedre tolererer på kroppen sin”. Metaforen den sokratiske klegg spiller forholdsvis godt på lag med distansedimensjonen i forskningen, men den svikter nærhetsaspektene, og det var dette som ble feil for Siw når hun så seg selv i bakspeilet som forsker.

### **Å tjene to herrer...**

Som aksjonsforskere står vi med ett ben i andre menneskers praktiske og hektiske hverdag der det spontane og umiddelbare preger handlingene, og der vi sammen jakter på det gode alternativet. Det andre beinet har vi i den såkalte akademiske verdenen. I første rekke representeres denne verden av våre kollegaer på høyskoler og universiteter, der vi møtes for å legge fram våre observasjoner, synspunkter eller konklusjoner, og der vi knytter egne tekster til andres. I begge leire flyter emosjonsstrømmene strie og sterke. Ideelt skal aksjonsforskningen tjene begge herrene, både den praktiske og den akademiske.

Møtet mellom praktikere og forskere har umiddelbare så vel som mer langsiktige spredningseffekter i to felter: Emosjoner spres som ringer i vannet i praksisfeltet rundt de av praktikerne som samhandler med forskeren eller forskerne. Emosjonene spres via fortellinger, gester, forslag til endringer eller rokkeringer av eksisterende praksis, og særlig når komfortsonene er truet (Moksnes Furu 2007; Hargreaves 1998, 2002). Forskerne påvirker sine kollegaer gjennom muntlige hverdagshistorier fra praksis så vel som via framlegg av papers, artikkelskriving eller publisering av bøker og filmer. Emosjonene vil være forskjellige fra sektor til sektor. De vil kommuniseres forskjellig og tar ulik form og farge ut fra kontekst så vel som kultur. Et eksempel fra vår pågående forskning kan illustrere dette. Vi forsker blant annet

sammen med en rektor. Hun uttaler: ”Jeg blir så fylt av energi når vi er sammen, jeg ser det hele så klart fordi du tydeliggjør veivalgene så godt!” Samtidig er hun veldig vår på å diskutere med lærerne hva vi offentliggjør av lærernes arbeid – her balanserer hun og er avhengig av redelighet og fremforhandlet tillit både mellom seg og forskeren og mellom seg og sitt kollegium.

Forskeren balanserer mellom forventninger fra medforskende praktikere og krav fra den akademiske verden. ”*Serving two masters*” kaller Mattsson og Kemmis (2007) dette fenomenet. Mattsson er en av de mange som understreker at feltforskere ikke kun skal bidra til den akademiske verden, men også til praksis. Galtung uttrykker det slik: ”Forskeren må altså ut av elfenbenstårnet, mens ideologien kan settes inn i det.” (Galtung 2003:227.) I aksjonsforskning blir det et åpenbart krav og faglig ufravikelig at forskeren må tjene begge disse herrer.

Idealet om å tjene to herrer på en likeverdig måte krever at vi er på utkikk etter manifeste så vel som latente faktorer som kan forstyrre eller blokkere denne intenderte balansen. Det kanskje største problemet for likeverdighet og rettferdig fordeling mellom academia og praksis ligger i skrivetradisjonen. Forskeren har en tendens til å forsvinne i teksten. ”Jeg” blir til ”en” og ”man” og et slags akademisk ”vi”. Gjennom teksten forundster den pulserende praksis der forskeren en gang var aktiv deltaker og påvirker. Den distanserte akademiske magnet drar effektivt ut de emosjonelle nerver av teksten, og framstillingen får en form som er appetittvekkende gjennom det positivistiske øyet. Tekstualiseringen fjerner kontekstene, og emosjonene sluses effektivt ut i den upersonlig framstillingen. Tove Leming stiller spørsmålet ”Hvor ble jeg av?” i sin artikkel (se Lemings artikkel i denne boka). Hun tar tak i sin egen hovedfagsoppgave med datainnsamling fra 12 afrikanske landsbyer i Lesotho, der hun gjennom nærkontakt med folk fikk et enormt sterkt og emosjonelt ladet datamateriale. Men kravene til tekstutforming gjorde at hun som helt menneske så å si forsvant ut gjennom skriveprosessen. ”Satt helt på spissen, kunne denne oppgaven vært skrevet av hvem som helst, det er nesten ingen personlige uttrykk i oppgaven...,” sier hun.

Vår problemstilling omkring metaforbruk i forskningen aktualiseres også mellom disse to forventnings- og kravsonene: Kan det ligge en skjult og ikke påaktet feil, så vel som skeivfordeling mellom ”de to herrene” gjennom bruk av innarbeidete forskningsmetaforer, som for eksempel kleggen? Kan ukritisk bruk av slike etablerte og dominante forskningsmetaforer føre til at likeverdsverdiene som ligger til grunn for prosjektet påvirkes på en skjult måte. Kan

slike metaforer assistere den objektivistiske tradisjon og de nypositivistiske dragene i forskningen i å fjerne emosjonene først i teksten, men etter hvert også i de prosesser som leder fram til tekstene; altså at den praksisnære forskningen generelt, og aksjonsforskningen spesielt, sakte men sikkert undermineres?

### **Emosjonenes betydning – tre bilder fra feltet**

For ytterligere å belyse spørsmålene om emosjonens betydning i forskningen tar vi med tre empiriske bilder fra egen forskning.

#### *Bilde 1*

En av oss gjennomførte et lengre feltarbeid ved en engelsk secondary school på midten av 80-tallet, og ble til tider fanget i ”de innfødtes nett”, med den konsekvens at blikket for andre perspektiver og analysevinkler ble fraværende (Tiller 1986). I flere måneder fulgte forskeren en liten gruppe av elever som definerte seg selv som ”grey pupils”, elever som skolen ikke så gjennom de positive voksenbrillene. De grå elevene ble ikke sett fra sin gode side. Derimot sto deres problematiske sider tydelige fram på lærernes, ledernes og skolestyremedlemmenes netthinner, mente elevene selv og, etter hvert, også forskeren. De følte seg stemplet og så ingen som helst mulighet til å kaste de negative stigma av seg. For å skjerme seg, organiserte de seg i protestgrupper, der protestene fikk ulike utslag fra tagging til vandalisering av rektors bil.

Disse elevene ble en trussel mot skolens offentlige selvbilde, der kunnskap, ro, orden, disiplin og struktur var nøkkelbegreper. Disse grey pupils senket skolens gjennomsnittresultater i de komparative offentlige skolemålingene som nylig var innført ved denne skolen, som av BBC i flere programmer var omtalt som en av Europas mønsterskoler. Elevene dette gjaldt forsøkte målrettet å torpedere de gode statistikkene ved å sabotere kunnskapsprøvene og dermed senke snittet. Jeg hørte deres begrunnelser og observerte fra nært hold elevenes finurlige planer for sabotasjene. Det ytre stemmelaget i forskeren sa at dette var feil. Men stemmen langt der inne i emosjonslagrene fortalte at elevenes protester var del av deres kamp for å holde på sin verdighet som mennesker. Det var en viktig del av deres ”coping strategies”. Protestene var på den ene siden sterkt kritikkverdige, men på den andre siden var de forståelige og legitime. Når forskeren hadde andre roller, som ”lærer” eller som ”rektor”, bar han med seg emosjonene fra den delen av feltarbeidet der han var elevenes skygge, og fikk bekreftet det elevene selv hevdet: I denne skolen var de ingenting. De ble riktignok sett, men ikke fra sin gode side. Elevene dette

gjaldt, var en plage og et problem som skolens ledelse helst ønsket å kvitte seg med. Det tok derfor tid å få justert både emosjoner og kognisjoner som grunnlag for forskningsrapporten (Tiller 1984). Feltforskningen nådde et slags ”tipping-point” der nærhet og distanse kom i ubalanse. Den fastlåste emosjonelle posisjonen ble et hinder for en balansert forståelse av den skolekulturen han studerte.

### *Bilde 2*

Det andre bildet er hentet fra et pågående prosjekt der forskningen preges av å forske *med*, ikke *på*, rektorene i to skoler. I begge skolene er siktemålet å øke kulturen for læring, og hovedfokuset er pedagogisk ledelse. Tilnærmingen og dokumentasjonen er ulik i de to skolene, men det er samtidig noen tydelige likhetstrekk i relasjonen forsker/praktikere som vi vil trekke fram her, og det handler om emosjoner. Den ene rektoren kom en dag med følgende utbrudd:

Jeg kjenner jeg er helt matt nå, helt utblåst, for jeg var så spent på hva du hadde sett. Det er jo litt nifst å ha deg så tett på, å bli kikket i kortene hele tiden. Jeg tenker av og til at jeg skulle ha vært en vanlig rektor, for da hadde jeg sluppet dette. Og jeg har vært så spent på hva du ville legge fram, og nå, etterpå, er jeg lettet, men helt utblåst.

Forskeren var uforberedt på at dette var så emosjonelt krevende, da møtet handlet om at forskeren skulle legge fram resultatene av en kulturanalyse (Berg 1999, 2003). Resultatene var dessuten svært positive. Likevel altså; sterke emosjoner i sving som man som forsker måtte forholde seg til.

Nærhet og tillit er grunnleggende for samarbeidet. Vi ser tydelig at som forsker må du nært på for å få fram de fortrolige historiene, og ikke bare søndagsfortellingene (Conelly & Clandinen 1999). Dette krever tillit. Tillit til at du behandler folk skikkelig, men også at du ikke har noen skjult agenda. I et intervju etter avsluttet feltarbeid sa to av lærerne følgende:

Lærer 1: Skikkelig trygghet mellom partene når det skal observeres<sup>59</sup>, ellers blir det kontroll.

Lærer 2: Ja, hvis vi hadde følt en skjult agenda...

Lærer 1: Da hadde det vært Gestapo!

---

<sup>59</sup> I denne skolen utforsket vi om skolevandring kunne være et hensiktsmessig lederegrep for å styrke den pedagogiske ledelsen. Vi observerte tre og tre lærere i deres undervisning i fem minutters intervaller 6-7 ganger over en periode. I forkant av dette hadde vi forsamlinger der vi ble enige om observasjonskriterier og etter avsluttet observasjon hadde vi ettersamtaler. Selve prosjektet er beskrevet i Skrovset 2008.

I tillegg må det etableres tillit til at forskeren faktisk vil bidra til en utvikling slik at forskningen tas på alvor fra praktikerne side. Uansett maktbase: ingen kan tvinges til å bidra med sine tanker og meninger. John Dewey uttrykte det slik: ”Selv om vi nok kan lede en hest til vannet, kan vi ikke tvinge den til å drikke” (Lillejord 2003:184).

### *Bilde 3*

I ett av våre tidligere forskningsprosjekter erfarte vi tydelig hva som skjer når forskeren både agerer som og blir oppfattet som en uønsket bitende klegg. En av forfatterne ledet et svensk aksjonsforskningsprosjekt der det i alt deltok 15 forskere. Temaet var omlegging til ny ordning med lærerarbeidslag i en svensk region, en forholdsvis dramatisk organisasjonsendring fra ensomhet til flersomhet i skolen. Forskerne var rekruttert fra et universitet og en høyskole i regionen. De ulike forskerne skulle samarbeide med ett eller flere arbeidslag. Møtene mellom forskere og lærere/førskolelærere og fritidspedagoger gikk ikke alltid like bra. I ett tilfelle ble frontene mellom partene særdeles skarpe. Forskeren brukte maktmidler som det ble sterke emosjonelle reaksjoner på. Utsagn som gikk på at praktikerne i arbeidslaget ikke hadde forstått det saken dreide seg om, og at de derfor burde lese en av hennes artikler til neste møte, førte dialogen inn på negative emosjonelle spor som partene ikke klarte å løse. Arbeidslaget sa klart fra om at de ikke kunne fortsette samarbeidet med en forsker som opptrådte så maktarrogant, en som eide løsningen og gjennom en tilsynelatende dialog ville rettledede praktikerne til større innsikter og sannheter. Fremmedgjøring, gjennom bruk av ukjent forskningsterminologi for lærerne, skapte en tydelig avstand der praktikerne kjente seg klemt inn i et mørklagt hjørne av rommet. I noen tilfeller forlot også forskerne rommet før motsetningene aggregerte til konflikter. Som kleggen ante de faren og fløy ut før de ble jaget av praktikerne. Vi lærte en lekse her: Forskere som forsøker å etablere et ujevnbyrdig maktforhold er uønsket av praktikerne.

### **Feltforskning som emosjonelt arbeid?**

I denne boka er emosjonenes betydning i forskning og læring i fokus. I flere av kapitlene diskuteres og dokumenteres forskningsmessige fallgruver ved å neglisjere eller underkommunisere emosjonenes betydning. I boka er det forskningsmessige omdreiningspunktet feltforskning og aksjonsforskning, og vi henter også våre eksempler fra denne delen av samfunnsforskningen. I aksjonsforskningen er verdi- og påvirkningsaspektet sentralt. Verdiene setter kursen og tar ut peilingen i de ulike forskningsprosjektene. Johan Galtung sier

det slik: ”Verdier er fundamentale, de setter kursen” (Galtung 2003:224). Videre sier Galtung om aksjonsforskning: ”Slik forskning er et spill i en trekant mellom verdi, teori og data for å tilpasse dem til hverandre”(ibid.).

I likhet med en rekke andre forskere vil vi ut fra vår empiri hevde at feltforskning er emosjonelt arbeid både for forskere og praktikere (Hochschild 1993; Hargreaves 1998. Se også Starrins innledningskapittel i boka). Hammersley og Atkinson (2004) sier det slik:

”Det å etablere og opprettholde feltrelasjoner kan imidlertid være både slitsomt og spennende, og etnografene må lære seg å håndtere sine egne følelser dersom de skal kunne bevare sin posisjon som en marginal innfødt og fullføre feltarbeidet” (op.cit.:150).

Hammersley og Atkinson avgrensner sin forskning til kun å omhandle konstaterende spørsmål (Kalleberg 2004), mens denne artikkelen handler om feltarbeid der spørsmålene er av en konstruktiv karakter og der intervensjon er en sentral del av forskningstilnærmingen. Det innebærer at feltrelasjonene har en annen dimensjon, siden rollen som forsker ikke handler om å være en ”marginal innfødt”, men en konstruktiv, kritisk, søkende, verdsettende og intervenerende ”venn”. Vi vil hevde at både forskerens og praktikerens emosjoner må tas på alvor, synliggjøres og drøftes i denne typen forskning.

### **Har vi valgt hensiktsmessige metaforer?**

Hva styrer forskernes emosjoner? Antakelig svært mange ting, avhengig av om forskeren er på praksisarenaen eller blant forskerkolleger ved universitet eller høyskole. Sagt på en annen måte: Hvilken av ”herrene” til Mattsson og Kemmis (2007) påvirker oss mest? Som forskere har vi vårt daglige virke i en akademisk institusjon. Der omgir vi oss med kolleger der noen står for samme forskningstilnærming, andre ikke. Vi er sosialisert til å forklare og forsvare våre valg og posisjoner. Ikke unaturlig at vi dermed blir opptatt av de akademiske kravene og ser etter og bruker modeller og metaforer som hjelper oss i dette.

Men har vi valgt hensiktsmessige metaforer til å veilede oss i dette? Hvis forholdet nærhet/distanse skal bli noe mer enn å redegjøre for distansen, kreves det at metaforene i tillegg bidrar til nærhet. Dette blir viktig fordi aksjonsforskningens verdigrunnlag er at vi skal bidra til ”empowerment”. Vi har et ansvar for at de vi samarbeider med skal få ny kraft til å søke etter det stadig bedre alternativet. I tillegg er vi helt avhengige av nærhet for å gå i dybden i et felt. Dette klarer vi ikke uten deltakelse, tillit, respekt og autentisk samarbeid. Heron og Reason (2006) kaller dette for henholdsvis kognitiv,

metodologisk og politisk empowerment (s.151). Empowerment krever noe som kan være vanskelig for oss forskere: å avstå fra å være eksperter (Starrin 2007). Selvsagt er vi eksperter på noe, men vi er ikke eksperter i praktikernes liv og virksomhet. Det er de selv. Våre bidrag blir å stille spørsmål, bringe inn relevante begreper og modeller og være en som de kan fortelle sin egen fortelling til (Hermansen 2006). Det er i syntesen mellom praktikernes kompetanse og vår forskerkompetanse, når vi sammen utforsker et felt, at kunnskapsgenererende prosesser settes i gang. Ut fra vår empiri har vi stilt spørsmål ved om metaforen sokratiske klegg gir nyttige bidrag i den våre relasjonen mellom forsker og praktiker. Og hva med den langt eldre metaforiske slektningen til kleggen; flua på veggen? I metodelitteraturen har flua på veggen blitt et etablert begrep. Denne metaforen refererer seg til det å være liten og unnselig. Fluemetaforen motsier på mange måter aksjonsforskerens oppgaver og oppdrag. Og skaper flua den nødvendige gode emosjonsflyten? Er det ikke slik at flua på veggen blir fordrevet fra rommet så snart man får øye på den? Betraktes den ikke som potensiell smittebærer? Erfaringen viser at når flua er i rommet, så smeller handflatene sammen i aggressive klask i håp om å kverke svineriet. Det kritiske spørsmålet er derfor: Hvorfor har flua fått en så opphøyet metaforisk plass i metodelitteraturen?

Og hva med kleggen? Er den i ferd med å etablere seg som grunnmetafor i aksjonsforskningsdiskursen på samme måte som flua har gjort det? Den sokratiske klegg er hyppig referert til i nyere aksjonsforskningslitteratur. Hvilke emosjoner igangsettes ved bruk av denne metaforen? Kleggen biter jo hele stykker av huden vår slik at vi slår vilt omkring oss når den nærmer seg. Det er kanskje derfor at Ragnvald Kalleberg (1992) ikke kalte den for den bitende klegg eller kleggen på armen. En slik metafor ville kanskje blitt for sterk? Det er mulig at det gjør kleggen mer sympatisk at den er sokratiske, men ved nærmere ettertanke og ut fra erfaringer i forskningsfeltet, kanskje ikke? Uten å være oppmerksom på kleggmataforens svakheter, kan bruk av den skade både forskningsprosesser og forskningsresultater. Neglisjering av metaforens problematiske sider i aksjonsforskningen kan videre bidra til at metaforen antar skjult instrukskraft når det gjelder distanse- og nærhetsrelasjonen, i favør av distanseringens betydning. Og dermed får bruk av kleggmataforen som konsekvens at diskusjonen om emosjonenes og nærhetens betydning i forskningen sementeres eller til og med svekkes.

Distanse i tolknings- og analysefase er viktig, men vi får bare unntaksvis til god felt- og aksjonsforskning uten å arbeide bevisst og målrettet med den relasjonelle kraft og kompetanse. Når vi beveger oss fra distanse til nærhet,

øker emosjonenes betydning. Etter hvert som kontakt og møter med andre mennesker øker, tenkes flere og flere emosjonslykter. Det er vår antakelse at metaforer som klinger godt i forskerøret etter som vi beveger oss i retning av distansen som ytterpunkt, får en svekket betydning når nærheten blir større. I forskningslitteraturen er det langt større diskusjon om hvordan man som forsker kan oppnå distanse enn hvordan nærhet etableres, styrkes og vedlikeholdes. Når man innfører en ny metafor, som den sokratiske kleggen, er det viktig å være oppmerksom på denne skjevheten, slik at bruken av metaforen kan tilpasses hvor vi er på kontinuumslinja mellom nærhet og distanse. Det er også mulig at denne metaforen overhodet ikke passer på nærhetssiden i forskningsdiskusjonene. Den fulgte liksom med på lasset fordi distansediskusjonene hittil har overskygget nærhetens og emosjonenes betydning. Kanskje skal vi bruke den nye våren i emosjonsforskningen, som Starrin skriver om, til en diskusjon om forskningsmetaforene?

## Referanser

- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AdNotam Gyndendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Connelly, M. & Clandinin, D. J. (red.) (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. London: Teacher College Press.
- Elliott, J. (1992). *What have we learned from action research in school-based evaluation? Theory and Practice of school-based evaluation: A Research Perspective*. Report from the conference 25.–27.6 1992 at Oppland College. Lillehammer.
- Furu, E.M. (2007). *Rak lærerbygg. Aksjonslæring i skolen*. Doktorgradsavhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell publishing.
- Galtung, J. (2003). *Både og. En innføring i konfliktarbeid*. Oslo: Kagge Forlag.
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998): *Introduction to Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.



- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. I: *International Leadership in Education, 1998, Vol. 1* No. 4, 315-336. London: Taylor & Francis Ltd.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. I: *Teachers and teaching: theory and practice, Vol. 8*, No.3/4 2002. Carfax Publishing.
- Hermansen, M. (2006). Learning and Storytelling. I: Hermansen, M. (red): *Narrative, Learning and Culture*. København: New Social Science Monographs.
- Heron, J. & Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquiry: Research “with” rather than “on” People. I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.). *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
- Hochschild, A. R. (1993). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (2004). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. Forord til Hammersley, M. og Atkinson, P.: *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lakoff og Johnsen (1999): *The Philosophy in The Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mattsson, M. & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: Serving Two Masters? I: *Pedagogy, Culture & Society*.
- Solberg, A. (1985). Metodekapitlenes blanke sider. I: Dale, B., Jones, J. og Martinussen, W. (red.): *Metode på tvers*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I: Askheim, O.P. og Starrin, B. (red.). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Universitetet i Tromsø, Eureka Forskningsserie 2008.
- Tiller, T. (1986). Den tenkende skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



# Emotionforskning och aktionslärande – avslutande reflektioner

**Matts Mattsson**

## Högvetenskap och lågvetenskap

Det finns en högvetenskaplig och en lågvetenskaplig tradition (Mattsson 2004). Den högvetenskapliga traditionen har sitt ursprung i Platons första Akademi där lärda män samlades avskilt från världen i övrigt för att utveckla kloka tankar om människan, livet och universum<sup>60</sup>. I denna tradition är forskarrollen exklusiv. Man arbetar långsiktigt och är nyfikenhetsorienterad. Forskaren väljer själv sina forskningsfrågor utifrån läget vid forskningsfronten. Man måste därför hålla sig väl underrättad om andra forskares insatser. Nyfikenheten avser generell kunskap, allmängiltiga begrepp, teorier, perspektiv, grundläggande strukturer, mönster och processer dvs. sådan kunskap utifrån vilken mycket annat här i världen kan förstås. Universitetet är den institutionella utgångspunkten. Universitetsforskaren publicerar sig i vetenskapliga tidskrifter med högt internationellt anseende. Artiklar och forskningsrapporter bedöms av andra forskare med inomvetenskapliga kriterier. Här gäller särskilda karriärvägar och särskilda meriter. Traditioner, meritvärderingssystem och forskarnätverk gör att universitetsforskarens lojalitet i första hand gäller vetenskapssamhället. Arbetet bör helst finansieras med anslag från de stora forskningsråden. Grundforskning är viktigare än tillämpad forskning. Forskarens bidrag består av ny kunskap, det vill säga tron är stark på att forskningens teoretiska och kognitiva funktioner väger tyngst i ett förändringsarbete. Emotioner ingår inte. Kunskap innebär i första hand upplysning (Weiss 1977). Tanken är att när ljuset sprider sig skingras okunskapens mörker. Ibland beskrivs sådan forskning som distanserad, opartisk, men också opraktisk. Det formella universitetet är synligt och dess forskare har akademiska titlar. Benämningen högskola är ingen tillfällighet. Högre kunskap förväntas komma uppifrån. Med distans till sitt forskningsobjekt kan forskaren fullfölja sin kritiska uppgift utan att hämmas av lojaliteter och partsintressen utanför vetenskapssamhället.

---

<sup>60</sup> I Platons syn representerar idéer och begrepp en högre sanning än den jordiska verkligheten.. Platon (ca 428-348 f.Kr.) grundade Akademin i Athen. Akademin har blivit kallad Europas första universitet den existerade i ca 900 år.

Universitetsforskningens frihet kan uppfattas på flera sätt. Man kan betona att det rör sig om fri forskning. Man kan också se att det i vissa avseenden innebär frihet från praktiken. Forskaren behöver inte ta ansvar för de eventuella förändringar som skulle behöva genomföras på grund av ny kunskap. Förändringsarbetet överläts åt de praktiskt eller politiskt verksamma. Universitetsforskaren ansvarar för forskningsresultaten, men inte för hur de används av t ex lärare eller sjuksköterskor. Forskaren producerar kunskap som andra använder. Distanserad och högvetenskaplig forskning betecknas ibland som "elfenbenstornsforskning" (Langsted 1973) eller "åskådarforskning" (Swedner 1996). Man menar då att forskaren "ser ned" på praktiken och att forskaren är en åskådare som inte deltar. Denna metafor är, enligt min mening, för enkel.

Universitetsforskarens frihet från partsintressen kan försvaras med följande argument. En mera långsiktigt orienterad, kritisk och samhällelig kunskapsutveckling förutsätter, att forskningen mera frigörs från existerande administrativa strukturer, att målsättningen för forskningen inte inriktas på de interna förhållandena inom verksamheten och att de inte direkt knyts till verksamhetsorganisationens struktur och befälshierarki (Dahlström 1992). Dahlström, syftar på dåvarande Skolöverstyrelsen i Sverige, vars sektoriella forskning han uppfattade som ett hinder för "...långsiktig, kritisk och tvärsektoriell forskning". Även Eliasson (1995) ger starka och principiella argument för att forskare ska kunna distansera sig från praktiken. Hon pekar på betydelsen av att forskning har en tydlig teoretisk förankring och därmed den distans som ger förutsättning för en självständig och kritisk hållning. Hon talar om värdet av en fundamental, samhällelig ansats (Eliasson & Nygren 1980). Flera undersökningar tyder på att det faktiskt är sådan forskning som har störst betydelse för att åstadkomma förändringar i praktiken. I friktionen mellan universitetsforskarens sanningsanspråk och vedertagna uppfattningar uppstår ny kunskap och viktiga förändringar (Weiss 1977). Denna förändringsstrategi kanske endast är möjlig om man tar stöd av en tydlig akademisk tradition. Man kan ha mycket goda skäl för att distansera sig från den praktik som ska utforskas. Värdet av ett självständigt universitet som utgångspunkt för kritisk forskning bör inte underskattas. Teorier och, som Tiller och Skrövset visar metaforer kan underlätta den distansering som behövs för att åstadkomma bra analyser av erfarenheter från fältet.

## Aristoteles och praxis

I en lågvetenskaplig tradition, till vilken aktionsforskning och aktionslärande kan hänföras, är det viktigt att söka efter praktiska, pedagogiska och politiska lösningar på mänskliga problem. Aktionsforskare förenas i kritik av det dominerande, positivistiskt orienterade vetenskapsidealet med ensidigt fokus på förnuft. Man är kritisk mot den etablerade forskningens upptagenhet av begrepp och text, som om begrepp vore viktigare än den verklighet som begreppen vill hjälpa oss att begripa. Med stöd av Aristoteles (2004), Marx (1888) och Freire (1973) är aktionsforskaren mera intresserad av praxis. Praxis står, enligt Freire, för handling och reflektion. Det är genom att handla och genom att reflektera över handlandet och dess konsekvenser som ny kunskap uppstår. Handling utan reflektion är ”aktivism”. Reflektion utan handling är ”intellektualism”.

Forskare kan medverka till förändring, men måste då ofta alliera sig med grupper utanför akademien. Handlungsorienterad forskning är kontroversiell. Kurt Lewin, som brukar räknas som den förste aktionsforskaren, sa: ”Research that produces nothing but books will not suffice” (1946:35). Aktionsforskare är vanligtvis angelägna om att uppfylla de vetenskapliga krav som akademien ställer. Det gäller då att tjäna två herrar; dels vetenskapliga ideal, dels de allmänmänniska ideal som kan ge vägledning i arbetet på att göra jorden till en bättre plats att leva på. Forskningsrapporter räcker inte, det behövs också annat förändringsarbete. För att åstadkomma stora förändringar krävs vanligtvis många deltagare (Mattsson & Kemmis 2007).

Aktionslärande är en särskild form av lokal aktionsforskning. I denna tradition (Tiller 2004) är man angelägen om att bidra till goda läroprocesser bland ”medforskare”, kanske mer så än att bidra till teorier och begrepp som svarar mot etablerade högvetenskapliga krav. I aktionslärande betonar man erfarenheten som huvudkällan för lärande och utveckling. Egerblad och Tiller (1998) skriver: ”Vi menar... att livserfarenheterna i alltför stor utsträckning negligeras som kunskapspotensial både inom skolväsende och vid högskolor och universitet (1998:214).” Betoningen av erfarenhetslärande har sin bakgrund i Aristoteles vetenskapssyn i vilken begreppet ”empeiria” är viktigt. ‘Empeiria’ är det grekiska ordet för just erfarenhet. Det finns alltså en tradition med starka rötter som hävdar att människans handlingar och erfarenheter bör vara forskningens utgångspunkt. I aktionsforskning och aktionslärande försöker man vinna ny kunskap genom att handla och genom att reflektera över de erfarenheter som handlingarna ger grund för. Praxis betyder ”handling”,

”handlingsmönster” och ”sedvana”. I Aristoteles perspektiv, uttolkat av Kemmis och Smith (2008), står praxis för en viss typ av handlingar:

”*Praxis* is what people do when they take into account all the circumstances and exigencies that confront them at a particular moment and then, taking the broadest view they can of what it is *best* to do, they *act*.” (p.4)

I detta perspektiv är ”praxis” ett normativt begrepp. Alla människor, även forskare, bör handla med mänsklighetens bästa för ögonen.

### **Reflektade erfarenheter**

Därför är det intressant att notera att författarna i denna bok riktar uppmärksamheten mot ”reflektade erfarenheter”. Deras tankar kretsar kring såväl egna forskningserfarenheter som andras, t ex de erfarenheter som görs av studenter på väg in i en profession. Jakhelln beskriver t ex några studenters upplevelser på sin väg mot att bli lärare och de svårigheter det kan vara att bli accepterad av mera erfarna kollegor på en skola. Frukten för ensamhet och otillräcklighet kan övergå till en känsla av skam, en känsla som genom att privatiseras kan bli till hinder i lärarblivandet. Sollied beskriver en grupp sjuksköterskestudenters erfarenheter under sin verksamhetsförlagda utbildning, det som i Norge benäms ”praksis”. Frågan uppstod om varför de inte skrev något om sina erfarenheter i loggböckerna. Samtliga studenter svarade att de inte riktigt visste vad de skulle skriva om och hur. Skulle det vara personliga reflektioner eller yrkesmässiga reflektioner och hur skulle man skilja på olika sätt att reflektera? De lyfter därmed fram nyckelfrågan i boken. Hur kan man omvandla personliga erfarenheter till texter som framstår som acceptabla inom akademien. Leming utvecklar detta tema genom att analysera sin egen väg in i akademien. Hon socialiserades in i en forskningskultur där budskapet var att man skulle osynliggöra sitt personliga ”jag”. Budskapet var att forskaren själv inte får vara närvarande i den akademiska texten. I denna bok är forskarna närvarande i texterna. De hävdar att emotioner, generellt sett, underskattas i forskning och utbildning. De utmanar därmed en akademisk tradition som är svår att förändra.

Låt mig återknyta till Platon. Hans introducerade ”allmänbegreppen” dvs. sådana begrepp som försöker representera den föränderliga verkligheten på ett komprimerat sätt (Russel 1991). Idévärlden är evig; den värld vi uppfattar med våra sinnen är flyktig. I Platons perspektiv framstå begrepp som fenomen ”ovanför” den jordiska verklighet de avser att begripa. Följaktligen riskerar

teorier och vetenskapliga begrepp att förlora i värde om subjektet, upplevelserna och den personliga forskningsprocessen blir alltför framträdande. I ett positivistiskt orienterat vetenskapsideal finns en strävan efter objektivitet och värdeneutralitet, en strävan som hämtar stöd av den naturvetenskapliga forskningstraditionen. Den dominerande forskningskulturen vid många universitet är präglad av Platon, en tradition som ofta hämmar genuina forskningsprocesser. Forskare och forskarstuderande avråds från att använda alla sina egenskaper, känslor och personliga resurser. I Platons anda ges företräde åt det logiska och förnuftiga. Tvetydigheter och osäkerhet ska elimineras. Forskningserfarenheterna dekontextualiseras. Forskningstexterna blir abstrakta dvs. sanningsanspråken ”abstraheras” från den sociala verklighet i vilken forskare med engagemang, fantasi och personliga erfarenheter ingår.

### **Ett kontroversiellt budskap**

Bokens författare har ett huvudbudskap: Emotioner är en underskattad kraft i all forskning, också i aktionsforskning. ”Motion” i ”emotion” betyder rörelse. Om människor inte berörs personligen och om människor inte sätts i ”rörelse” så sker ingen verklig förändring. Att bli berörd har med rörelse att göra. Flera författare pekar på den akademiska professionaliseringsprocess som ”tvingar” forskare att ”kvalificera” sig genom att undertrycka emotioner och det personligt upplevda. Den dominerande akademiska kulturen är särskilt problematisk för forskare som vill medverka till förändring. Boken väcker därmed frågan om närhet och distans och vad som bör betraktas som ”professionellt”. Det är uppenbart att en skådespelare, lärare, sjuksköterska och lärarutbildare måste utveckla sin förmåga att känna igen, identifiera sig med och förstå andra människor ”inifrån”. Närhet och inlevelse är då både en personlig och en professionell kvalitet. ”Inifrånförståelse” är en förutsättning för att man ska kunna begreppsliggöra de erfarenheter som behöver bli tillgängliga för kommunikation. En lärare behöver kunna tala med sina elever om deras erfarenheter och läroprocesser för att kunna bistå dem i deras kunskapssökande. På liknande sätt är det med aktionsforskare. Utan inlevelse och fantasi kan man som forskare inte fånga de livserfarenheter som behöver bli reflekterade och kommunicerade. Värdefulla erfarenheter formas genom att forskare handlar tillsammans med ”medforskare”. I boken ser vi hur forskare arbetar tillsammans med ”medforskare” och att reflektionen ofta sker i gemensamma reflektionsgrupper. ”Medforskarna” är lärarstudenter, sjuksköterskeelever, erfarna lärare, rektorer och banktjänstemän. Här ingår

också barn och ungdomar som deltar i forumteater och elever som inte tycks vilja eller kunna ta emot hjälp. Bokens författare redovisar forskningsresultat som bygger på egna och andra människors erfarenheter. I de flesta kapitel genereras erfarenheterna av interaktion mellan forskare och ”medforskare”.

Låt oss återvända till frågan om högvetenskap och lågvetenskap. Författarna rör sig i spänningsfältet mellan högvetenskap och lågvetenskap, mellan generella och kontextuella sanningsanspråk, mellan vad som är etablerat som vetenskap och vad som är i utkanten av det accepterade. Vad är då deras bidrag till vetenskapsamhället?

Starrin introducerar den emotionssociologi som flera av kapitelförfattarna bygger vidare på. Ibland anmäler de tvivel. Det finns en risk, som Leming antyder, att emotionsforskning, autoetnografi och självreflektion bidrar till en inåtvänd rörelse och att fokus hamnar på känslor, processer och konstruktion av jaget. Forskningen blir privat. Risken är, som jag ser det, att aktionsforskning och aktionslärande med denna vindkantring förlorar sin samhällskritiska och revolutionära potential.

Samtidigt öppnar författarna möjligheter till en omprövning av etablerad vetenskaplighet. Om det vi söker för emotioner kan forskare i större utsträckning ta alla sina mänskliga resurser i anspråk på ett professionellt sätt. Det är då inte självklart att teorier är de enda eller bästa verktygen för att distansera sig från fältet. Tiller och Skrövset visar att metaforer kan fungera som en förbindelselänk mellan teori och praktik, en väg framåt där fantasins skaparkraft kan ge intellektet näring och därmed bidrar till förnyelse av både begrepp, perspektiv och teori.

### **Personlig, social och politisk forskning**

Samtliga författare visar vad som är möjligt att åstadkomma genom samarbete mellan akademi och fält. Och de gör det genom att både respektera och utmana den högvetenskapliga traditionen. De gör det med sådana forskningsinsatser som brukar betecknas som ”first person research”, ”second person research” och ”third person research” (Torbert 2001; Reason & Marshall, 2001). Forskning är en personlig, social och politisk verksamhet. First person research omfattar biografier, memoarer, berättelser, autoetnografi dvs. självreflekterande texter vars syfte är att fästa ord på de erfarenheter, tankar och känslor som man som forskare genomgår i en forskningsprocess. Forskningen blir därmed ”personlig”. Så är det med t ex Lemings bidrag. Andra författare t ex Jakhelln och Thunberg redovisar ”second person research”. De fokuserar på händelser, dialoger, processer och berättelser som



främst handlar om ”medforskarna” eller andra personer i det aktuella sammanhanget. Det är ofta de som är mest betjänta av en förändring. Forskningen är kontextuell. Några författare representerar ”third person research”. Det gäller t ex Starrin, Eriksen och Tiller & Skrivset. De redovisar metastudier om emotionsforskning, forumteater och metaforer. Deras perspektiv och sanningsanspråk är inte begränsade till det personliga, till medforskarnas verklighet eller det kontextuella. De vill lämna ett bidrag som motsvarar vetenskapssamhällets intresse av generell kunskap. De vill bygga vidare på en alternativ akademi, en byggnad som övriga kapitelförfattare, var för sig, förser med byggnadsmaterial.

Jag har inte tillräcklig överblick och insikt för att kunna säga om författarna kommer att lyckas med sitt stora projekt: Att flytta fram positionerna för emotionsforskning och aktionslärande. Kanske blir denna boks öde att vara som ”en droppe i havet”. Risken finns att den inte kommer att märkas bland alla andra forskares sanningsanspråk i det stora havet av böcker och rapporter. Vi lever i en tid då många olika röster och synsätt pockar på uppmärksamhet. Med ett mer optimistiskt perspektiv kan man hoppas att boken kommer att fungera som ”en droppe som urholkar stenen”, en av flera droppar. Dess verkan är då, att tillsammans med flera liknande insatser under lång tid bidra till att förändra en seg akademisk struktur. Det finns en tredje bild som kommer för mig. Jag vill likna den etablerade akademiska kulturen vid ett sandslott vid havets strand. Efter århundraden har detta slott cementerats. Den högvetenskapliga traditionen har, med sina för- och nackdelar, institutionaliserats. Den står stadig i alla väder. För att rubba, eller bara ge lite värme åt, en sådan byggnation krävs mer än enstaka droppar av vatten. Det krävs våg, efter våg från en ocean som hämtar kraft långt bak i tiden, en kraft som bygger på starka historiska och alternativa traditioner. Här kommer en ny våg.

## Referenser

- Aristotle (2004). *The Nicomachean ethics* (A. K. Thomson & H. Tredennick, Trans) (London, Penguin Classics).
- Dahlström, E. (1992). Forskare och praktiker i kunskapsutvecklingen om samhället. I S. Selander (red.), *Forskning om utbildning*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Eliasson, R., Nygren, P. (1980). *Luleåprojektet 1: Utvärderingsforskning – perspektiv och metod. Utgångspunkter för utvärderingsforskning med Psykiatriska Verksamheten i Luleå som objekt*. Rapport nr 51, Barnbyn Skå, Stockholms Socialförvaltning.

- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. (1973). *Pedagogik för förtryckta* [Pedagogy of the oppressed] Falköping, Gummessons.
- Kemmis, S. & Smith, T.J. (2008). Praxis and Praxis Development. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Langsted, O. (1973). Om aktionsforskningens opståen og begrebets tvetydighed. I *Teori og Praksis nr.1*, s. 7-35. Grenaa: GMT.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Marx, K. (1888). Teser över Feuerbach [Theses on Feuerbach]. In F. Engels (1946) *Ludwig Feuerbach och den klassiska tyska filosofins slut* (Stockholm, Arbetarkulturs förlag) (Original work published 1888).
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken*. [Praxis-related Research: A survey and a case study]. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Mattsson, M. & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: Serving two masters? In *Pedagogy, Culture & Society*, 15:2, (s.185-214).
- Reason, P., Marshall, J. (2001). On Working with Graduate Research Students. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Russell, B. (1991). *Västerlandets filosofi*. Borås: Natur och Kultur. [Russell, B. (1961). *History of Western philosophy*. London: George Allen and Unwin].
- Swedner, H. (1996). *Socialt välfärdsarbete – en tankeram*. Falköping: Liber.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Torbert, W.R (2001). The Practice of Action Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiss, C. (Ed.). (1977). *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington Books.

# Forfatterpresentasjon

**Bengt Starrin** er professor i sosialt arbeid ved Karlstads Universitetet og professor II i sosialpolitikk ved Høgskolen i Lillehammer, Norge. Han har skrevet flere bøker innen feltene emosjonssosiologi, kvalitativ metode, sosial og økonomisk utsatthet, empowerment og folkehelse. Aktuelle bøker er *Empowerment i teori og praksis* (Gyldendal Akademisk, sammen med Ole-Petter Askheim) og *Det sociala livets emotionella grunder* (Liber förlag, redaktør sammen med Åsa Wettergren og Gerd Lindgren).

**Tove Leming** er cand. polit i Planlegging og lokalsamfunnsforskning, og førstelektor i samfunnsfag ved lærerutdanningen på Universitetet i Tromsø. Ved siden av undervisning og flere faglige lederverv knyttet til FoU-arbeid og internasjonalisering, har hun gjennomført egne FoU-prosjekter knyttet til didaktiske problemstillinger, og spesielt til globale spørsmål i utdanningen av lærerstudenter. Leming har sammen med Anne Eriksen skrevet to artikler, bl.a. ”Verdens føles urettferdig. Jeg vet jeg må gjøre noe snart!” og ”– Hvordan skape engasjement og emosjonell involvering i læringsprosessen?” samt utgitt cd-en *Kunstformidling blant barn og unge – digitalt pensum* (Eureka Forlag, 2005). Hun var også bidragsyter i boka *Action Research – a nordic perspective* (Furu, Lund og Tiller, 2007).

**Anne Harriet Berger** er førstelektor i pedagogikk og phd.-kandidat ved Universitet i Tromsø hvor hun forsker på forholdet mellom de nyutdannede lærernes opplevelse av sitt første år i yrket og skolekulturen. Hun har mangeårig bakgrunn som lærer i grunnskole og lærerutdanning. Berger har skrevet boka *Som elevene ser det – Hva gjør at de bråker eller lærer?* (2000). Hun er bidragsyter i boka *Det store spranget, ny som lærer i skole og barnehage*. (Løkensgard Hoel, Hanssen, Jakhelln og Østrem, red. 2008). Hun har skrevet flere artikler blant annet om atferdsvansker hos elever, om å være ny lærer og om aksjonsforskning.

**Rachel Jakhelln**, stipendiat på et prosjekt om nye læreres læring i karrierestarten. Hun har vært lærer i 14 år. Hovedfag i pedagogikk 2002 om ungdom, utdanning og identitet. Fra 2003–2007 prosjektleder for det nasjonale prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* i Troms og Finnmark samt på

Masterutdanning i aksjonslæring i Helsingborg kommune, Sverige, drevet av Universitetet i Tromsø. Hennes siste publisering er som bidragsyter og medredaktør av boka *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (Løkensgard Hoel; Hanssen; Jakhelln og Østrem, 2008). Hun deltar i det internasjonale forskernettverket ”Pedagogy, Education and Praxis”, ledet av professor Stephen Kemmis, som omfatter forskere fra Norden, Nederland og Australia.

**Yngve Antonsen** er cand. polit. i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (2001). Han er i dag doktorgradsstipendiat i et aksjonsforskningsprosjekt ved norAforsk, Universitetet i Tromsø. Han har tidligere undervist og veiledet ved fleksible studietilbud i voksenpedagogikk og kompetanseledelse ved Universitetets etter- og videreutdanning (U-vett). Han har også erfaring fra utvikling og evaluering av ulike kompetansetiltak i organisasjoner og utvikling av fleksible utdanningstilbud for voksne.

**Sylvie Sollied** er sosiolog og sykepleier og arbeider som universitetslektor på grunnutdanningen i sykepleie. Hun er medforfatter i boken *Samklang* (2007) av Tom Tiller og Mary Brekke (red.) der hun har skrevet artikkelen ”Møter med sykdom”. Hun har 20 års erfaring som høskolelektor i ulike helsefaglige profesjonsutdanninger, og hun har undervist og veiledet på masterstudier i helsefag.

**Ingvild Marie Kamplid** er utdannet cand.paed. og er godkjent som spesialist innen pedagogisk psykologisk rådgivning av styret for spesialiseringsordningen i Utdanningsforbundet. Hun har i dag halv stilling som førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø kombinert med halv stilling som pedagogisk psykologisk rådgiver ved PPT i Tromsø. Hun har tidligere erfaring fra arbeid som lærer, sosiallærer, rådgiver og veileder for spesialundervisning i grunnskolen, praksislærer i lærerutdanning, sekretær for Programmet for Nord-Norge (nå Statped Nord) og undervisningsleder for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Tromsø.

**Lisbet Rønningsbakk**, universitetslektor ved Universitetet i Tromsø, Avdeling for Lærerutdanning. Rønningsbakk har bakgrunn som allmennlærer fra 1986, og har bred undervisningserfaring fra grunnskolen med vekt på til-

passet opplæring for elever med særskilte behov. Hun har hovedfag i pedagogikk fra 1998, da med fokus på foreldremedvirkning i skolen. De seinere årene har fokus vært dreid mot pedagogisk bruk av IKT i grunnskolen. Hun har deltatt i aksjonsforskning med fokus på tilpasset opplæring for elever med særskilte vansker, spesielt i matematikk. Rønningsbakk har undervist i pedagogikk siden 1998, og har vært prosjektleder for innføring av IKT i lærerutdanningen ved Avdeling for Lærerutdanning 2002–2003 og studieleder for faglærerutdanningen for praktiske og estetiske fag, samme sted, 2003–2007.

**Anne Eriksen** er universitetslektor i drama. Fokus for hennes kunstpedagogiske fou-prosjekter er kombinasjonen av opplevelse, innlevelse og læring. Eriksen har sammen med Tove Leming skrevet to artikler og utgitt cd-en *Kunstformidling blant barn og unge – digitalt pensum* (Eureka Forlag, 2005). Hun har vært prosjektleder og skuespiller i VoBa-teatret, og har spilt forestillinger for barn og unge. Eriksen har undervist i drama ved Høgskolen i Tromsø siden 1993 og har vært studieleder for faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag.

**Odd Arne Thunberg** har hovedfag i yrkespedagogikk fra Høgskolen i Akershus (2003). I dag er han doktorgradsstipendiat ved norAforsk, Universitetet i Tromsø. Prosjektet er aksjonsrettet og relaterer seg til hverdagens læring i en arbeidslivsorganisasjon. Før dette underviste han i praktisk pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (IPLU). Yrkesutdanningen er kokkmester, stuert, kandidat fra Norsk Hotellhøgskole og praktisk pedagogikk, og arbeidslivserfaringen er fra handelsflåten, ledelse i hotell og restaurantbransjen, og videregående utdanning.

**Siw Skrøvset** er dosent i samfunnsfag ved Universitetet i Tromsø og jobber primært med feltet utdanningsledelse. Hun har nettopp avsluttet et større aksjonsforskningsprosjekt der hun sammen med en rektor har utforsket et verktøy som brukes til å styrke rektors rolle som pedagogisk leder. Dette er en del av prosjektet *Lære og lede i praksisfelleskaper*, som inngår i Forskningsrådet sitt program PraksisFoU. Hun har tidligere vært med i prosjektet *Successful School Leadership* (SOL-prosjektet) og er en av de ansvarlige for en mastergrad i utdanningsledelse.

**Tom Tiller** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Han er også forskningsleder for Nordisk senter for aksjonsforskning (norAforsk) ved samme universitet. Tiller har siden tidlig på 80-tallet publisert bøker og artikler om skole- og organisasjonsutvikling med vekt på praksisnær forskning generelt og aksjonsforskning og aksjonslæring spesielt. Han siste bok heter *Ti tanker om skolen – Brev til Storm*. Han har ledet en rekke norske og nordiske forskningsprosjekter der innovasjonsaspektet har stått i fokus. Blant annet var han en av forskningslederne for det svenske prosjektet ”Skolliv”. I dag leder han blant annet et prosjekt om læring og skoleledelse i regi av Norsk Forskningsråd. Dessuten er han leder for to prosjekter i norsk næringsliv; Sparebank 1 Nord Norge samt COOP Norge, der målet er å øke læringsdrivet og minske sykefraværet i organisasjonene.

**Matts Mattsson** disputerte i 1996 i sosialt arbeid med avhandlingen *Vinter i folkehjemmet, en studie av den svenska modellen på lokalplanet*. Den, som øvrige publikasjoner, er resultat av aksjonsforskning. Mattsson er universitetslektor i spesialpedagogikk, dosent i pedagogikk og har sitt daglige virke ved Regionalt utvecklingscentrum, Stockholms Universitet. Han jobber blant annet med lokale utviklingsprosjekter hvor akademi og felt samarbeider tett. Mattson inngår i ledelsen for ”Pedagogy, Education and Praxis”, et internasjonalt forskningsnettverk koordinert av professor Stephen Kemmis, Australia. Matts Mattssons siste publikasjon er Mattsson, Johansson & Sandström, red. (2008). *Examining praxis: Assessment and Knowledge Construction in Teacher Education*.





*Tom Tiller, Tove Leming og Rachel Jakhelln*

## Emosjoner i forskning og læring

Hvorfor diskuterer vi så sjelden hvordan emosjoner påvirker forskning og læring? Er emosjonelle utfordringer noe vi som forskere helst ikke snakker om? Har vi for lite kunnskap om temaet? Er dette et forsømt forskningsfelt?

I denne boka belyses denne tematikken fra mange ulike perspektiver. Boka er skrevet av og for forskere og profesjonsutdannere innenfor skole, helse og næringsliv. Artiklene tematiserer emosjonenes rolle i møtet mellom forsker og felt, i læringsprosesser og i organisasjonsutvikling. Særlig påpekes betydningen av et økt emosjonsfokus i praksisnær forskning.



EUREKA FORSKNINGSSERIE  
NR. 1/2009  
ISBN 978-82-7389-206-5  
ISSN 0809-8026



EUREKA FORLAG