

Madeleine Varang

Kryssende forventninger

En kvalitativ undersøkelse av
undervisningspraksis fra et studentperspektiv

Bacheloroppgave i sosiologi

Veileder: Ulla Forseth

Mai 2020

Madeleine Varang

Kryssende forventninger

En kvalitativ undersøkelse av undervisningspraksis
fra et studentperspektiv

Bacheloroppgave i sosiologi
Veileder: Ulla Forseth
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ulla Forseth, for engasjement, faglige innspill og konstruktiv kritikk gjennom skriveprosessen.

Takk til familie, venner og samboeren min for god støtte.

Jeg vil også takke informantene som tok tid til å stille til intervju og dele sine tanker og erfaringer.

Trondheim, mai 2020

Madeleine Varang

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	2
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	3
2.1 Emosjonelt arbeid	3
2.2 Krysspress	5
2.3 Forskningsspørsmål	7
3 Metode	7
3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming	7
3.2 Utvalg	8
3.3 Datainnsamling	9
3.4 Koding og kategorisering av data	10
3.5 Etske betraktninger	11
3.6 Datas kvalitet	11
4 Analyse og drøfting	12
4.1 Kryssende forventinger	12
4.2 Å vise de riktige følelsene	15
4.3 ”Jeg får jo energi av å være i klasserommet”	18
4.4 Hvordan oppleves praksisstudentrollen?	19
5 Avslutning	20
5.1 Hovedfunn	20
5.2 Videre forskning	21
Litteraturliste	23
Vedlegg	26

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Denne oppgaven handler om emosjonelt arbeid i undervisningspraksis. Emosjonelt arbeid har sitt utspring i studiet av servicearbeid, der en ansatt undertrykker visse følelser for å opprettholde et ansikt overfor andre, gjerne en kunde (Hochschild, 1983, s. 7). I denne oppgaven brukes data fra fire dybdeintervju med lektorstudenter i sitt siste eller nest siste år i studieløpet. Formålet med oppgaven er å, gjennom bruk av begrep fra emosjonelt arbeid og teori om krysspress, belyse hvordan undervisningspraksis oppleves for lektorstudenter.

I 2021 skal regjeringen legge fram en stortingsmelding om arbeidsrelevans i praksis, og i den forbindelse arbeider Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) med å undersøke hvordan praksis gjennomføres og fungerer i dag gjennom prosjektet ”Operasjon praksis” (NOKUT, 2019a). I en rapport fra 2019 er det undersøkelser av kommentarer fra studenter for å belyse praksis’ mange sider. De viser her at praksis kan påvirke tilfredsheten på studiet (NOKUT, 2019a). I tillegg gjennomfører NOKUT hvert år studentundersøkelsen ”Studiebarometeret”, som blant annet måler tilfredshet på ulike studier med integrert praksis. Siden 2013 har lærer- og lektorutdanningene ligget langt nede på denne lista (Jelstad, 2020). I delrapporten til prosjektet ”Operasjon praksis”, ”Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning: Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016”, argumenterer NOKUT for at det gjerne er et gap mellom teori og praksis – universitetet og praksisskolen – som bidrar til å trekke tilfredsheten ned (NOKUT, 2019b s. 47).

Studenter kan havne i en kryssild mellom to institusjoner når de er i praksis. Praksis er i lære- og lektorutdanningene en obligatorisk integrert del, og kan betegnes som en flerdimensjonal læringsprosess. Dette vil si at den faglige, fagdidaktiske, pedagogiske og praktiske opplæringen foregår parallelt og vekselvis på praksisskolene og universitetet (Klemp & Nilssen, 2018, s. 72-73). Det at profesjonsopplæringen foregår på to læringsarenaer kan føre til at det blir stilt ulike krav til studentene. Der pedagogikkfeltet er forsknings- og teoribasert, kan studentene i praksisfeltet møte praksisveiledere, altså den læreren de følger i praksis, og i tillegg bygge opp egne erfaringer, som utfordrer normer og måter å løse ting på som de har møtt i pedagogikkundervisningen. Studentene kan dermed havne i en kryssild der de må forholde seg til de to institusjonenes ulike forventninger.

I tillegg til at studentene skal forholde seg til institusjonenes forventninger om undervisning, handler praksis også om en profesjonell og følelsesmessig utvikling. Studentene skal ikke bare tilegne seg lærerferdigheter, men det handler også om en modningsprosess inn i en mangfoldig og utfordrende voksenrolle – en lærerrolle (Klemp & Nilssen, 2018, s. 15). Denne prosessen kan være både krevende og givende på samme tid. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan studentene utfører emosjonelt arbeid, og hvordan det er ambivalenser knyttet til praksisstudentrollen. Det finnes noe forskning på emosjonelt arbeid sett fra et lærerperspektiv (ref. Kristoffersen, 2019; Lee & van Vlack, 2018; Ramvi, 2007; Schutz & Lee, 2014; Tsang, 2018). Selv om studenter i undervisningspraksis skal inn i en lærerrolle, vil jeg argumentere for at rolleforventningene og rammebetingelsene er annerledes enn for lærere, og at det dermed er andre former for emosjonelt arbeid som kreves av studentene enn lærere.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke undervisningspraksis fra et studentperspektiv. Med undervisningspraksis menes en av de to lengre praksisperiodene der lektorstudentene har ansvar for all undervisning for en klasse i sine fag. Mitt datamateriale er fra dybdeintervju med lektorstudenter der de har fortalt om sine praksiserfaringer. Oppgavens problemstilling lyder dermed slik:

Hvordan opplever lektorstudenter undervisningspraksis?

1.3 Oppgavens struktur

Først vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, og her trekkes tidligere forskning inn. På bakgrunn av dette vil jeg formulere to forskningsspørsmål som skal konkretisere oppgaven og bidra med å svare på problemstillingen. Videre presenteres oppgavens metodiske valg. Deretter følger analysen av datamaterialet, der forskningsspørsmålene drøftes og besvares enkeltvis. Til slutt vil jeg trekke trådene sammen og oppsummere oppgavens funn, samt peke på mulig videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

2.1 Emosjonelt arbeid

Teori om emosjonelt arbeid har sitt utspring i A. Hochschilds undersøkelser av servicearbeid i flybransjen (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 371). Hun undersøkte hvordan følelser ble brukt som redskap i arbeidet. Flyvertinnene ble bedt om å smile og være blide og høflige mot passasjerene selv om dette ikke nødvendigvis stemte overens med deres egentlige følelser (Hochschild, 1983, s. 4). Idet øyeblikket følelser brukes som et middel i arbeidet en gjør, kan det kategoriseres som emosjonelt arbeid (Hochschild, 1983, s. 7; Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 368). Hochschild har utviklet et sett med teoretiske begrep som forklarer ulike sider ved emosjonelt arbeid. Det er dog viktig å nevne at hennes teori har blitt skrevet i en annen tid, sted og kontekst. Hennes hovedverk om emosjonelt arbeid, *The Managed Heart*, er basert på undersøkelser av arbeidshverdagen til amerikanske flyvertinner på 1970- og 80-tallet (Hochschild, 1983). Samfunns- og arbeidsnormene har endret seg over tid, og det er derfor nødvendig å stille seg kritisk til om funnene hennes er direkte overførbare til det emosjonelle arbeidet jeg studerer i denne oppgaven.

Hochschild er tydelig inspirert av andre teorier. Blant annet brukes marxistisk teori i forståelsen av hvordan samfunnet er organisert, og det er her begrepet emosjonelt *arbeid* stammer fra (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 371). Hun skiller mellom ”emotional work”, som er følelsesarbeid i den private sfære, og ”emotional labor”, som er knyttet til arbeidsmarkedet (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 371). I denne oppgaven vil emosjonelt arbeid brukes synonymt med ”emotional labor”. I tillegg handler emosjonelt om hvordan følelsene blir kommersialisert. Dette vil si at følelser er noe som forventes ”produsert” av de ansatte (Hochschild, 1983, s. 7; Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 371). Med andre ord er en del av å jobbe i et serviceyrke å vise et sett med følelser, som høflighet, tålmodighet og vennlighet, og undertrykke andre følelser. I tillegg til marxistisk teori trekker Hochschild inspirasjon fra E. Goffman. Som ansatt i et serviceyrke har man en tilskrevet rolle med tilknyttede forventninger (Hochschild, 1983, s. 35-36). Goffman bruker en scenemetafor for å beskrive hvordan noen følelser skal portretteres på scenen, mens man kan vise andre følelser når man er bak scenen (Goffman, 1992, s. 29; Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 358-359). Knyttet til emosjonelt arbeid vil det si at det er noen følelser som er forventet å vise ”på scenen”, og at disse følelsene er knyttet til rollen man har i sitt yrke (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 37-38).

Det argumenteres for at lærere, på samme måte som flyvertinner og andre servicearbeidere i svært stor grad utfører emosjonelt arbeid (Bjørkelo et al., 2013). Dermed er det ikke urimelig å anta at praksisstudenter også utfører former for emosjonelt arbeid.

Overflatefremstilling og dyp fremstilling

Et begrepspar Hochschild låner fra Goffman er ”surface acting” (overflatefremstilling) og ”deep acting” (dyp fremstilling) (Hochschild, 1983, s. 35). De brukes for å skille mellom de uttrykte og de opplevde følelsene en person har. Overflatefremstilling skjer når følelsene som portretteres ”på scenen” er knyttet til rollen og rammebetingelsene, og det er dermed ikke en selvfølge at disse følelsene er ”ekte” (Goffman, 1992, s. 29). Dyp fremstilling vil si de følelsene en kan vise bak scenen, og det er gjerne disse følelsene en faktisk har (Goffman, 1992, s. 97-98). Når det er uoverensstemmelse mellom den opplevde og den viste emosjonen kalles dette *emosjonell dissonans* (Hochschild, 1983, s. 90; Bjørkelo et al., 2013).

Hochschilds eksempel på dette er flyvertinner som må håndtere vanskelige passasjerer på flyet. Da er det forventet at de skal være tålmodige og høflige, i en ”kunden har alltid rett”-stil. Når de kommer på bakrommet kan de vise den faktiske irritasjonen til sine kolleger (Hochschild, 1983, s. 108).

For læreryrket kan det være andre forventninger knyttet til rollen enn for flyvertinneyrket. E. Ramvi peker på at forventningene til lærerrollen er diffuse (Ramvi, 2007, s. 10). Likevel kan vi si at pedagogikkfeltet setter rammer for hva som forventes av læreren. Mye av arbeidet har med relasjonskompetanse, omsorgskompetanse og det ha å formidlingsevne å gjøre (Ramvi, 2007, s. 11). Ifølge G. Imsen stammer denne etikken fra mor-barn-forholdet, og dette setter naturlige rammer for hvordan man skal handle (Imsen, 2016, s. 42). Det er logisk å tenke at relasjonskompetanse, omsorgskompetanse og formidlingsevne krever styring av følelser. Læreren er forventet å følge de pedagogiske retningslinjene, og dette kan kreve emosjonelt arbeid, der læreren uttrykker et sett med følelser som ikke nødvendigvis stemmer overens med ens opplevde følelser.

Ambivalenser

Hochschild har blitt kritisert for å blant annet ha et ensidig fokus på de negative konsekvensene av emosjonelt arbeid (Forseth, 2010, s. 11). Å se bort fra det komplekse psykologiske ved mennesket og redusere dem til ”passivt styrte marionetter” blir for enkelt (Forseth, 2010, s. 11; Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 373). Ambivalens brukes for å beskrive

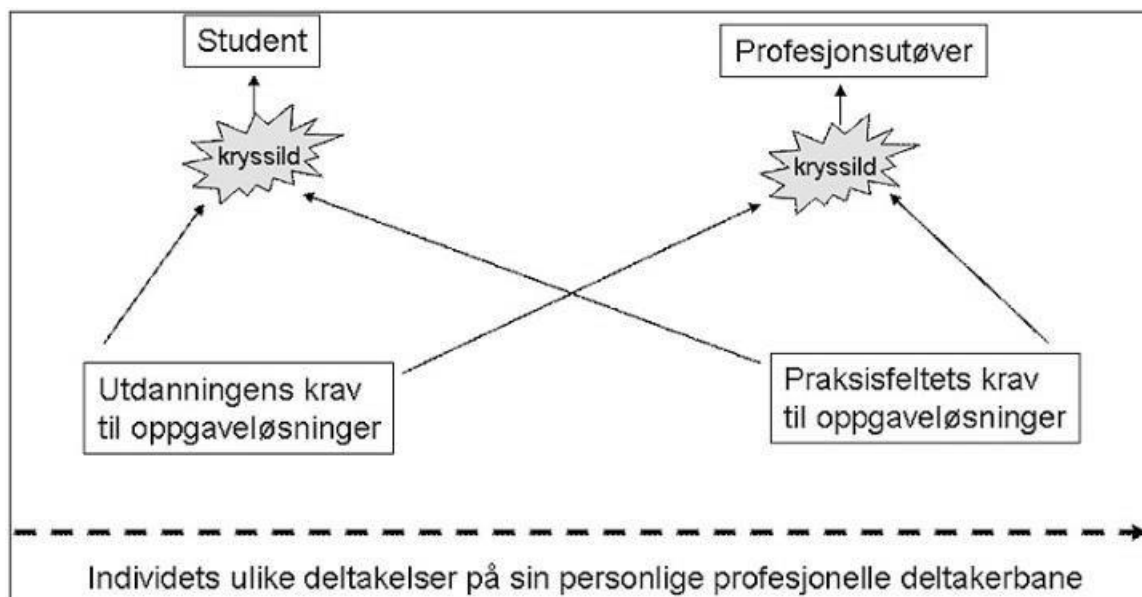
motstridende følelser, gjerne betegnet som en følelsesmessig dobbelthet (Forseth, 2010, s. 9-10). U. Forseth argumenterer for at det er en dualitet i emosjonelt arbeid. Å takle følelsesmessig krevende situasjoner kan være både belastende og givende på samme tid (Forseth, 2010, s. 14). Selv om de negative følelsene kan sitte i kroppen i ettertid, kan ansatte også kjenne på følelsen av mestring (Kristoffersen, 2019, s. 6).

I Forseths artikkel presenterer hun ulike typer ambivalenser: følelsesmessig ambivalens, sosial/rolle ambivalens, organisatorisk ambivalens og teknisk/system ambivalens (Forseth, 2010, s. 20). Det er følelsesmessig ambivalens jeg vil trekke frem. Denne formen handler om at den ansatte skal ”holde masken overfor alle typer kunder” og i tillegg handler det om å utad vise positive følelser samtidig som man kontrollerer egen frustrasjon (Forseth, 2010, s. 16 og 18). Disse krevende situasjonene gir gjerne også en følelse av glede og mestring. Med andre ord vil følelsesmessig ambivalens brukes for å forklare hvordan spenningen mellom følelsene innad og utad både kan være utmattende og fremkalle positive følelser (Forseth, 2010 s. 19).

2.2 Krysspress

I studiet av emosjonelt arbeid er det viktig å ta i betraktning at alle interaksjoner mellom mennesker skjer i en kontekst, og at personene gjerne har gitte roller knyttet til situasjonen. For eksempel vil en lektorstudent i praksis møte forskjellige forventninger på forelesning på universitetet og i en undervisningstime i praksis. Fordi studenten har flere roller vil han eller hun mest sannsynlig oppføre seg annerledes i de to situasjonene. Hochschild er, som nevnt tidligere, tydelig inspirert av Goffman når det gjelder roller og rammebetingelser. For å forstå det emosjonelle arbeidet er det viktig å forstå hvilke betingelser som legger til rette for at arbeidet blir emosjonelt (Hochschild, 1983, s. 222-224).

I denne oppgaven vil jeg bruke kryssildmodellen for å vise hvordan studenten står i et spenningsforhold mellom universitetets og praksisskolens formelle og uformelle krav og forventninger. Utgangspunktet for modellen er ”kryssildperspektivet” til Skårderud, Fauske, Nygren, Nilsen & Kollestad (2005). Den viser hvordan utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet kan ha ulike krav til oppgaveløsninger, og at det kan oppstå et misforhold mellom disse (Skårderud et al., 2005).



Figur 1. Kryssildmodellen. Fra "Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis", av Skårderud et al. (2005)

Selv om denne modeller viser hvordan både studenten og profesjonsutøver (i mitt tilfelle praksisveileder) kan havne i et krysspress, vil jeg kun fokusere på studentens situasjon i denne oppgaven. Denne modellen viser hvordan universitetet og praksisfeltet kan stille ulike krav i den samme situasjonen. Eksempelvis kan pedagogikkfeltet være mer teori- og forskningsbasert, mens praksisfeltet kan bygge på erfaringer og unike tilpasninger for den enkelte elev (Skårderud et al., 2005).

M.-S. J. Strømnes (2016) har i sin masteroppgave undersøkt forholdet mellom teori og praksis i lektorutdanninga. Hun argumenterer for at studenten havner i en kryssild på grunn av praksisens og disiplin FAGETS ulike formelle og uformelle forventninger (s. 41 og 45-46). Selv om hun har undersøkt forholdet mellom disiplin FAGENE og praksis, kan det likevel trekkes en linje mellom pedagogikkundervisningen og praksis. T. Klemp & V. Nilssen (2018) forteller at teori ikke kan være det samme som praksis, og at det er meningen at praksis skal være en læringsprosess, og at det ikke er meningen at studentene skal komme ferdig utlært i praksis (s. 85). Praksis er integrert i løpet slik at man kan vokse seg inn i lærerrollen. (s. 65). K. Heggen & J.-C. Smeby (2012) argumenterer for at teori og praksis er to ulike kunnskaper, og at det er en umulig oppgave å fullstendig integrere de to. Dermed er det ikke urimelig å trekke en linje til Strømnes' funn. Det er et gap mellom teori og praksis, enten det gjelder disiplin FAG eller teoretisk profesjonsutdanning. NOKUT viser at gapet mellom teori og praksis er stort i alle

lærer- og lektorutdanninger, og at dette kan skyldes dårlig integrering mellom de to institusjonene (NOKUT, 2019b, s.3).

2.3 Forskningsspørsmål

Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg formulert to forskningsspørsmål som skal bidra med å svare på problemstillingen min om lektorstudenters opplevelse av undervisningspraksis:

- 1) *Hvilke rammebetingelser må lektorstudentene forholde seg til?*
- 2) *Hvordan påvirker praksisstudentrollen det emosjonelle arbeidet?*

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodiske og praktiske valg gjennom arbeidet med oppgaven. Først vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen som har formet forskningsprosessen. Deretter vil jeg forklare utvalget og hvordan datamaterialet ble samlet inn. Til slutt vil jeg redegjøre for etiske betraktninger ved forskningen og hvordan data ble kodet.

3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Da jeg ønsker å undersøke studentenes subjektive opplevelse av praksis bestemte jeg meg tidlig i prosessen for å bruke en abduktiv og samtidig utforskende tilnærming. Å forske abduktivt vil si at empiri driver forskningen samtidig som teoretiske perspektiv setter rammer i forkant og underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 33). At forskningen var utforskende handler spesielt om datainnsamlingsprosessen, der informantene i stor grad kunne fortelle om det de selv opplevde som viktig å snakke om. Ettersom alle intervjuene ble gjennomført med korte mellomrom, og koronasituasjonen førte til at det ble vanskeligere å gjennomføre flere intervju, utviklet analyseprosessen seg til å bli mer stegvis-deduktiv induktiv (SDI) (Tjora, 2017, s. 18 og 33). Metoden er utviklet av A. Tjora og handler om at teoretisk kunnskap spiller en større rolle underveis og mot slutten av analysearbeidet. Slik SDI-modellen fungerer tilbakekobles den induktive prosessen med teoretiske rammer (Tjora, 2017, s. 18 og 33). Med andre ord spiller teori en rolle for hvordan analysen av datamaterialet har foregått. Jeg startet med et teoretisk grunnlag, uten at det la noen store føringer på hva jeg

lette etter i datamaterialet. Etter hvert i prosessen har teori spilt en viktig rolle for å sette de empiriske funnene i sammenheng. Det er gjort forskning på både læreres emosjonelle arbeid og studenters praksis, så det var en naturlig prosess å undersøke datamaterialet sammen med tidligere forskning senere i analysearbeidet, samt at teori fikk en større plass mot slutten av analyseprosessen.

Når det gjelder selve innsamlingen av data valgte jeg å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsket innblikk i studentenes subjektive perspektiv og fortellinger. Ettersom jeg er interessert i å undersøke studentperspektivet på praksis var det dermed hensiktsmessig å gjennomføre dybdeintervju med studenter. Med dybdeintervju fikk jeg mulighet til å anvende den abduktive og utforskende metoden, der både informant og jeg kunne styre intervjuets gang (Tjora, 2017, s. 114-115).

3.2 Utvalg

I utgangspunktet skulle jeg intervju kontaktlærere i ungdomsskolen. Den første informanten jeg intervjuet jobbet på en ungdomsskole samtidig som hun var student. Hennes perspektiv som både student og lærer var så interessant at jeg derfor valgte å endre kriteriene for informantene. Jeg tok kontakt med en bekjent som var halvveis i praksisperioden, og videre ble resten av informantene rekruttert via denne informanten gjennom snøballmetoden. Det vil si at en av informantene kan bruke sitt nettverk for rekruttering av andre aktuelle informanter (Tjora, 2017, s. 135).

Av hensyn til konfidensialitet vil informantene bli anonymisert. Slik Tjora (2017) forklarer det skal informantene anonymiseres slik at detaljer om dem ikke skal røpe deres identitet (s. 177). Informantene har fått fiktive navn som ikke kan assosieres med deres ekte navn, og alder kan være justert med noen år. Transkriberingen er gjort så nøyaktig som mulig, men jeg har anonymisert dialekt av personvern hensyn.

Et kriterium for å bli intervjuet var at alle informantene måtte være lærer- eller lektorstudent og i tillegg ha gjennomført minst åtte uker med undervisningspraksis i forbindelse med studiet.

Navn	Alder	Yrke
Jenny	25	Student og særskilt norskopplærer, deltidsstilling
Jens	24	Student og i praksis i forbindelse med studiet
Eva	23	Student og i praksis i forbindelse med studiet
Magne	26	Student og i praksis i forbindelse med studiet

Tabell 1 Oversikt over informanter

Alle informantene gikk lektorutdanning ved et norsk universitet og var i sitt fjerde eller femte år i utdanningsløpet. Jenny har gjennomført alle praksisperiodene, og da intervjuene ble foretatt skrev hun masteroppgave i tillegg til at hun hadde en deltidsstilling som særskilt norskopplærer på en ungdomsskole. Eva, Jens og Magne hadde undervisningspraksis på samme ungdomsskole over en sammenhengende periode på seks til åtte uker. I praksisen fikk de ansvar for all undervisning i deres undervisningsfag for en fast klasse. I tillegg skulle de følge praksisveilederen sin, altså læreren for klassen, på alle møter. De var halvveis i praksisperioden da intervjuene ble gjennomført. Jeg har valgt å ta med datamaterialet fra Jennys intervju fordi hennes refleksjoner rundt praksis i retrospekt har vært nyttige for analysen.

3.3 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført på ulike grupperom på et universitet i løpet av en uke. Det første intervjuet ble gjennomført på en ukedag, og de tre siste i løpet av en helg. Det var mest av praktiske årsaker at intervjuene ble avholdt på universitetet, blant annet på grunn av avstander og reisevei. I tillegg var dette et nøytralt sted med få forstyrrelser.

Intervjuene varte i 20 til 40 minutter, og alle informantene godtok bruk av lydopptaker. En av grunnene til den store variasjonen i varigheten kan være måten jeg gjennomførte intervjuene. Etter de to første hadde jeg større bevissthet rundt flere tema som kunne være verdifullt å undersøke mer. Jeg vektla dermed noen spørsmål i de to siste intervjuene annerledes enn de første. Informantene fortalte også mer i de to siste intervjuene, og samtalen gikk mer fritt. Som også Tjora (2017) skriver er det vanlig at intervjuguiden etter et par intervju har modnet og at intervjuer i større grad er i stand til å frigjøre seg fra den (s. 158). Jeg opplevde også at skiftene mellom tema i intervjuguiden ble mer flytende, og det var større rom for mer refleksjon i de to siste intervjuene.

Det var et bevisst valg å bruke en intervjuguide som åpnet for fri samtale og flyt mellom temaene. Idealet for dybdeintervju er gjerne en fri og mer uformell samtale (Tjora, 2017, s. 158). Jeg hadde satt opp oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål, der målet var at rekkefølgen på disse tre delene skulle være lik for alle intervjuene. Strukturen på refleksjonsspørsmålene var dog svært åpen. I de tre siste intervjuene startet jeg intervjuet med å spørre om informantene kunne fortelle om praksisen sin og hvordan de synes det gikk, for deretter å bevege samtalen inn på det som var naturlig å snakke om. Med dette fikk informantene være med på å styre hva de ønsket å snakke om og at de samtidig kunne få spillerom til å fortelle hva de synes var det viktigste for dem først.

I tillegg til de transkriberte intervjuene består datamaterialet mitt av notat jeg tok rett etter intervjuene. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å notere underveis, men det jeg erfarte var at noe av kontakten med informantene forsvant dersom jeg noterte. Dette gjorde det også vanskeligere å stille oppfølgingsspørsmål og holde samtalen gående. Etter hvert intervju skrev jeg i stedet ned notat med umiddelbare tanker for å i etterkant kunne identifisere hva jeg opplevde informantene la vekt på. Dette har jeg brukt parallelt med kodingen og analysen for å forsikre meg om at informantenes stemme kommer tydeligere frem, og at ikke min tolkning i ettertid var isolert fra intervjusituasjonen.

3.4 Koding og kategorisering av data

I analyseprosessen har jeg aktivt brukt tematisk analyse slik det er beskrevet av Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2019). De skriver at ”målet med tematisk analyse er å gruppere disse ’små’ svarene i mer generelle kategorier” (Johannessen et al., 2019, s. 279). I boka presenterer forfatterne en steg for steg-metode for behandling av data: Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2019, s. 282). Forberedelsen handler om innsamlingen av data, og å kode vil her bety å markere og notere viktige funn i dataene (Johannessen et al., 2019, s. 282-283). Deretter kategoriserte jeg dem inn i overordnede tema. Denne prosessen brukte jeg gjennomgående for alle dataene, og det er på bakgrunn av kategoriene at analysen tok form. Sammen med notatene jeg tok rett etter intervjuene har jeg sortert funnene slik at de sammen kan bidra til å svare på problemstillingen, slik jeg har gjort i rapporteringen, der de kategoriserte funnene skrives frem i tekstform (Johannessen et al., 2019, s. 301). Transkriberingen av alle intervjuene ble gjort før kodingen. Jeg kodet dataene

flere ganger, men endte til slutt opp med hovedkategoriene ”motivasjon for læreryrket”, ”emosjonelt arbeid” og ”krysspress”. Dette ble utgangspunktet for analysen.

3.5 Ethiske betraktninger

Studien er godkjent av NSD, som forskningsprosjekt for bacheloroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap (NTNU). Etersom jeg trekker frem enkelthendelser mellom informant og elev i oppgaven har jeg valgt å tilbakeholde informasjon om hvilke ungdomsskoler informantene enten jobber eller har praksis på. Alle informantene fikk informasjon om fullstendig anonymitet og at lydopptak vil slettes en uke etter oppgaven er levert.

3.6 Datas kvalitet

I denne delen vil jeg redegjøre for tre kvalitetskriterier for prosjektet. I kvalitativ forskning benyttes gjerne begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Gyldighet handler om den logiske sammenhengen mellom feltet man undersøker og forskningsspørsmålene som stilles (Tjora, 2017, s. 231). I metodedelen har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan jeg har samlet inn og behandlet data. I analysedelen har jeg også etterstrebet å holde funnene innenfor faglighetens rammer gjennom å aktivt bruke tidligere forskning.

Pålitelighet handler om en vurdering av forskningens mulige støymoment (Tjora, 2017, s. 235). Fullstendig nøytralitet og objektivitet er underforstått uopnåelig innen kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 235-236). Jeg vil derfor redegjøre for min rolle i forskningen. Jeg er selv lektorstudent og har erfaring med praksisopplegget. Jeg har dog ikke kjennskap til den praksisen jeg undersøkte, da informantene har kommet lengre enn meg i studieløpet. Min kjennskap til praksisfeltet kan virke som støy, da informantene kan ha unnlatt å fortelle om noe som kan virke åpenbart for meg som er i samme situasjon (Tjora, 2017, s. 179). På en annen side kan min kunnskap om feltet ha vært en ressurs for å stille informantene nyttige oppfølgingsspørsmål. I tillegg må det nevnes at to av informantene hadde hørt om emosjonelt arbeid gjennom studiet. Jeg ga derfor en kort innføring i temaet emosjonelt arbeid som første del av intervjuet med de to andre.

Et implisitt og eksplisitt mål i forskningen er en form for generaliserbarhet av funnene (Tjora, 2017, s. 238). Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre områder (Tjora, 2017, s. 238-239). Vurderingen jeg gjør her ligger i hvor stor grad og hvor bred generaliseringen er. I dette prosjektet har jeg undersøkt emosjonelt arbeid hos studenter i praksis. Dette er et lite studert felt, og mine undersøkelser er ikke omfattende nok til å kunne si om funnene er overførbare til alle studenter i praksis. Ut ifra funnene i analysen kan en dog si at funnene er moderate generaliserbare. Dette er en strukturell generalisering der jeg gjennom analysen kan vise til visse situasjonstyper som kan være generaliserbare (Tjora, 2017, s. 239). Jeg har forsøkt å presentere noen tematiske fellestrekk fra datamaterialet, og med dette viser jeg til visse situasjoner der resultatene kan være gyldige. Det er på en annen side ikke uten grunn praksis kalles ”praksislotteriet” (NOKUT, 2019a, s. ii). Praksisskoler er svært forskjellige i sin måte å gjennomføre praksis på. I tillegg skriver også Klemp & Nilssen (2018) at praksis er en individuell reise der alle starter med ulikt utgangspunkt (s. 61-62). Dersom leseren kan kjenne seg igjen i fortellingene til informantene kan det være snakk om naturalistisk generalisering (Tjora, 2017, s. 239).

4 Analyse og drøfting

Målet for denne oppgaven er å undersøke hvordan praksis oppleves for lektorstudenter. Først vil jeg ta for meg hvilken kontekst studentene befinner seg i. Deretter vil jeg undersøke hvordan praksisstudentrollen påvirker det emosjonelle arbeidet. I avslutningen vil jeg trekke de to trådene sammen.

4.1 Kryssende forventinger

For å forstå praksiskonteksten ønsker jeg å undersøke rammebetingelsene. Med andre ord er det snakk om hvilke forventninger som stilles til studenten. Underveis i det andre intervjuet begynner informanten å snakke om at det kan være vanskelig å være en god student og en god praksisstudent samtidig. I dette og de følgende intervjuene spør jeg derfor informantene om de kan beskrive en god student og deretter en god praksisstudent, hvis de mener det er en forskjell mellom disse. I datamaterialet kommer det frem at det gjerne er ulike forventninger fra universitetet og praksisskolene, og at de gjerne krysser hverandre. Å være en god student vi si at man forholder seg mest til universitetets formelle og uformelle krav og forventninger,

mens en god praksisstudent følger normene til praksisveileder. Eva beskriver misforholdet i forventningene fra universitetet og fra praksisveileder slik:

Jeg har jo høye forventninger til meg selv. [...] Jeg skal jo også møte forventningene til [universitetet]. Og så skal jeg møte forventningene til [praksis]veileder. [...] Så det er mange forventninger ... og ikke minst til elevene. Det er jo kanskje egentlig det viktigste. Selv om man ofte glemmer de forventningene fordi man gjerne vil få godkjent praksisbesøk fra [universitetet]. Og så vil man få godkjent fra praksisveileder. Og det er gjerne forventninger som ikke går overens alltid. Og det gjør jo da at det er emosjonelt krevende. For forventningene er så innmari ulike. (Eva)

Hun beskriver hvordan det kan være ulike forventninger som stilles til henne fra ulike kanter. Her vil jeg forholde meg til Skårderud et al. (2005) sin kryssildmodell som jeg redegjorde for i teoridelen. Eva opplever at praksisskolen og universitets forventninger er ulike. For å få godkjent praksisbesøk må hun følge normene til universitetet. Samtidig må hun få det godkjent av praksisveilederen sin. Når de stiller ulike forventninger til den samme undervisningstimen, kan det oppstå en kryssild, slik kryssildmodellen illustrerer.

Gap mellom teori og praksis

Å knytte teori og praksis sammen er et eksempel på de kryssende interessene praksisskolen og universitetet kan ha. Informantene forteller om at de ofte må ta valg om hva teorien fra pedagogikken anbefaler samtidig som de skal forholde seg til praksisveilederen sin. Eva forteller at en god student skriver utfyllende veiledningsdokument og jobber godt med alle arbeidskrav i fagene på universitetet. I tillegg har de det teoretiske fra pedagogikken på plass. En god praksisstudent klarer derimot å være spontan og ikke ”gjøre alt etter boka”. Hun nevner at en god student har teori på plass. Samtidig kan en god praksisstudent bevege seg utenfor det som er teoretisk riktig. Magne synes også det kan være utfordrende å få teorien fra pedagogikken til å samsvare med undervisningssituasjonen.

Man får en del krav fra [universitetet], for det er ting man må gjennom [...]. Man må tenke ´okei, nå må jeg tenke på klasseledelse. Det har jeg lært i pedagogikken. Og hvis jeg gjør det i praksis, men det ikke funker, så må jeg tenke hvordan jeg skal endre på det jeg gjorde. Samtidig så skal det samsvare med det vi lærte i pedagogikken. Og akkurat det er en veldig vanskelig ting å finne ut av, synes jeg. (Magne)

I rapporten til NOKUT (2019a) blir det argumentert for at sammenhengen mellom teori og praksis er det som skaper gode profesjonsutdannede (s. 21). Samtidig peker de på at dette er

svært utfordrende å få til. Det vil være vanskelig å standardisere opplæringen fordi praksisskolene er ulike og gir individuelle erfaringer (Klemp & Nilssen, 2018, s. 85-86). Som Magne nevner synes han det er vanskelig å finne samsvar med det han lærer som teori og det som skal gjøres i praksis. Eva opplever i tillegg at spontaniteten og tilpasningen til elevene kommer som en kryssende forventning fra praksisskolen. Informantene sier de forsøker å aktivt bruke det de har lært i pedagogikkfaget, men at de alle synes det kan være vanskelig å finne riktig bruk av den. Her havner de med andre ord i en kryssild.

Et konkret eksempel som alle praksisstudentene trekker frem, som illustrerer teori-praksis-gapet, er det å forholde seg til et veiledningsdokument i undervisningen. Et veiledningsdokument er en plan studentene skal fylle ut i forkant av hver time. Hovedhensikten med dokumentet er at praksisveileder skal kunne gi bedre tilbakemeldinger etter en undervisningsøkt (Klemp & Nilssen, 2018, s. 128). Blant annet skal det settes opp en detaljert tidsplan for timens gang med hensikt om å øve på tidsplanlegging. I undervisningssituasjonen kan det fort hende at aktivitetene krever mer eller mindre tid enn planlagt.

Du føler at lojaliteten din blir litt splittet. Du må alltid gjøre ditt beste. Og ditt beste skal du vise i form av veiledningsdokument. [...] Som regel skal du prøve å ha faste rammer og læringsmål, mens jeg føler i realiteten at det er en mye større flyt i det og at [praksisveileder] ikke selv nødvendigvis er så opptatt av dette veiledningsdokumentet. (Jens)

Her kan de kryssende interessene igjen komme til syne. På den ene siden ønsker Jens å være en god student som følger planen han har satt opp i veiledningsdokumentet. På en annen side opplever han at hans praksisveileder søker flyt heller enn å følge tidsplanen. Her havner dermed Jens i en situasjon der han må prioritere. Som det hevdes i NOKUT-rapporten er den generelle trenden at gapet mellom teori og praksis gjerne er stort (NOKUT, 2019b, s. 3). En av grunnen til dette kan være at det er mange ulike oppfatninger om hva integrasjonen vil innebære, og ulike interesser som styrer (NOKUT, 2019b, s. 6).

Gapet mellom teori og praksis er noe som også diskuteres av blant annet Heggen & Smeby. I deres artikkel argumenterer de for at teori og praksis kan sees som to ulike kunnskaper (Heggen & Smeby, 2012). Strømnes argumenterer også for at studentene gjerne er klar over at læringen er ulik og dekker ulike kompetanser på de to arenaene (Strømnes, 2016, s. 44).

Dermed kan man ikke ha som utgangspunkt at det skal være en fullstendig koherens mellom hva studentene lærer på universitetet og hvordan de skal ta det i bruk i praksis. Dersom vi ser på teori og praksis som ulike kunnskaper er det også mulig å se hvorfor universitetet og praksisfeltet stiller ulike forventninger som krysser hverandre. Studentenes oppgave med å integrere de to kan dermed vise seg å være en utfordrende oppgave der de må ta stilling til om de vil være ”den gode studenten” eller ”den gode praksisstudenten”.

4.2 Å vise de riktige følelsene

I denne delen vil jeg undersøke praksisstudenters emosjonelle arbeid. Da emosjonelt arbeid har sitt utspring i Hochschild vil jeg først analysere datamaterialet i lys av hennes hovedverk, *The Managed Heart*. Som nevnt er hun kritisert for å ha et ensidig negativt fokus, noe som er viktig å ta med seg i lesingen av denne delen. Det er hovedsakelig avstanden mellom overflatefremstillingen og den dype fremstillingen som undersøkes her, og ikke hvordan praksis kun er preget av negative følelser. I 4.3 vil jeg nyansere dette bildet og undersøke dualiteten i det emosjonelle arbeidet.

Under intervjuene spør jeg informantene hva de opplever som vanskelig med praksisperioden. Eva og Jens forteller begge at det er å måtte forholde seg til saker der elever står i en vanskelig situasjon. Eva beskriver dette som ”historier” som er vanskelig å legge bak seg: ”Jeg tar med meg elevene hjem i hodet. [...] Jeg er ikke så veldig god til å legge historiene bak meg. Jeg tar dem med meg og går veldig inn i det og føler på det med hele kroppen.” Jens forteller at en del av praksisen er å få et helhetlig bilde av hvordan lærerlivet er. Derfor er det forventet at han er med på møter og diskusjoner der de tar opp elevsaker, og det forventes også at han skal ta stilling til dette og tilpasse undervisningen. Samtidig føler han det er lite han kan gjøre for eleven. Rollen hans setter han i en vanskelig situasjon.

Jeg er jo med på alle klassetrinnsmøter og fellesmøter. Så saker blir jo tatt opp. Jeg har fått lov å være med på diskusjoner med kontaktlærere der de deler informasjon. Jeg føler jeg er litt bundet til rollen min [som praksisstudent]. For jeg har veldig lyst til å by på meg selv, for jeg bryr meg veldig mye. Og så vet jeg at hvis jeg blir kjempeinvolvert i livene deres akkurat nå og så drar jeg etter [noen uker]. Da kan elevene tenke ’hvorfors var det noe vits [at han involverte seg]?’ (Jens)

Jens forteller videre at han tar dette med seg i undervisningen, og prøver å legge til rette for elevene. Det å vise at han bryr seg om de som har det vanskelig, samtidig som han skal ha en nøytral praksisstudentrolle kan være krevende.

Av og til er den balansen skikkelig vanskelig når du vet at livet til en elev er skikkelig vanskelig. Jeg har lyst til å spørre om eleven vil ha en klem, men det blir feil overfor eleven. Så da sitter du der og har veldig sterk medfølelse, men du får ikke vist det selv. (Jens)

Jens forteller at han opplever en indre konflikt. Hochschild beskriver dette som emosjonell dissonans (Hochschild, 1983, s. 90; Bjørkelo et al., 2013). Han har to tanker som står i motsetning til hverandre og han må ”spille” frem en følelse som ikke nødvendigvis stemmer overens med det han føler. (Hochschild, 1983, s. 37). Her kan begrepsparet overflatefremstilling og dyp fremstilling forklare den emosjonelle dissonansen. De følelsene Jens viser i undervisningen er knyttet til hans rolle som praksisstudent. Som han sier tilhører det ikke hans rolle å vise stor omtanke, tilby en klem og involvere seg i elevens liv. I overflatefremstillingen må han ta frem de nøytrale følelsene. Hochschild argumenterer for at institusjoner, som skolen, kan legge føringer på hva som er forventet at man skal føle overfor elever (Hochschild, 1983, s. 49-52). I Jens’ situasjon er det ikke forventet at han skal engasjere seg i elevenes liv og bry seg for mye.

Ramvi har vist at pedagogikkfeltet på mange måter setter rammer for hvilke følelser som er forventet av lærerrollen. Blant annet er omsorgskompetanse en av disse. Som Imsen forklarer handler omsorgen om en forståelse av hva eleven trenger, og deretter tilpasse seg etter det (Imsen, 2016, s. 42). For Jens kan det oppstå emosjonell dissonans når han ønsker å vise omsorg for eleven, men dette er noe som ikke tilhører praksisstudentrollen. Klemp & Nilssen (2018) skriver at praksis ikke vil gi en fullstendig opplevelse av å være lærer (s. 66-67). Selv om omsorgskompetanse er forventet av lærerrollen, er det ikke nødvendigvis slik for praksisstudentrollen. Dette kan også føre til emosjonell dissonans hos praksisstudentene. Dersom praksisstudentene har en dårlig dag kan det føles feil å vise negative følelser i undervisningen. Jens forteller at det vil føles feil for han å vise personlige, og spesielt negative følelser foran elevene, for det er ikke deres feil at han føler det han gjør. Her kan vi se hvordan informantene skiller mellom personlige og profesjonelle følelser, og at spesielt negative personlige følelser er uønsket dersom man ønsker å fremstå som en god

praksisstudent. Igjen er vi vitne til at overflatefremstillingen ikke alltid stemmer overens med den dype fremstillingen.

Det kan også tenkes at lærerrollen og praksisstudentrollen har ulike forventninger knyttet til seg. Eva nevner at hun tror en lærer etterhvert kan bli litt immun og ikke lar ”følelsene ta overhånd”. Jens påpeker at det ikke tilhører hans rolle som praksisstudent å engasjere seg følelsesmessig i elevenes liv. Samtidig sier han senere i intervjuet at praksisveilederen hans har mange omsorgsroller overfor elevene.

Han er en ekstraforelder ... han er av og til sykepleier også ... og av og til er han ... jeg vet ikke, en storebror, en ekstra venn i livene deres. For noen ganger har [elever] banket på døra til lærerrommet og spurt etter ham. Og så går de inn på møterommet vi har. Så går det et kvarter eller noe og så kommer de ut. Og du ser at [praksisveilederen] også er på vei til å grine han også. (Jens)

Dette kan indikere at det finnes andre følelsesregler for lærerne som jobber der enn for praksisstudentene. Hochschild peker på at ulike yrker og ulike roller innen samme yrke kan ha forskjellige følelsesregler (Hochschild, 1983, s, 147). Det kan tenkes at det forventes ulike former for følelsesarbeid for en i praksisstudent-rollen og en i lærerrollen. Jenny, som har en type lærerrolle når hun underviser som særskilt norskopplærer, forteller at hun mener det er viktig å bygge en relasjon med de elevene hun underviser. ”Det er veldig viktig for meg å utvikle meg som lærer, så jeg ser på det som en god erfaring at jeg får deale med litt diverse utfordringer. Jeg synes det er min plikt som lærer [å være tilgjengelig sånn] at de skal kunne ta opp ting med meg.” Her bekrefter hun teorien om at det er ulike følelsesregler for en lærer og en praksisstudent, for hennes rolle som lærer skiller seg fra den rollen Jens beskriver. Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen (2013) argumenterer for at bevisstgjøring av emosjoner er en viktig del av lærerutdanningen. Jeg vil argumentere for at det også er viktig å bevisstgjøre studentene på hvilke forventninger som er knyttet til deres rolle i praksis. Det holder med andre ord ikke å forberede studentene på lærerrollen i pedagogikkundervisningen, for det er ikke den fullstendige lærerrollen studentene får i praksis. Praksis gir ikke et autentisk bilde av læreryrket (Klemp & Nilssen, 2018, s. 67).

Både Jens og Eva er klar over hvordan de egentlig skal forholde seg til historiene om elevene, og de er bevisste på at de er i en læringsprosess der de skal øve seg på å takle disse følelsene. Ifølge Hochschild handler kontroll av følelser i en yrkessetting mer om et krav enn noe som er

frivillig. Og dette handler ikke bare om skuespillet, men om internalisering av disse følelsene (Hochschild, 1983, s. 55). For studenter i en profesjonsutdannelse kreves evnen til å kontrollere følelsene sine på visse måter. Det er denne prosessen vi er vitne til her.

4.3 ”Jeg får jo energi av å være i klasserommet”

Det er ikke nødvendigvis slik at effekten av emosjonelt arbeid kun er negative følelser, som irritasjon, utmattelse eller frustrasjon. Som jeg undersøkte i 4.2 kan praksis oppleves som følelsesmessig krevende, blant annet fordi informantene føler de forholder seg sterkt til elevers vanskelige historier. Det kan lett tenkes at dette driver informantene bort fra læreryrket og at det kun oppleves som emosjonelt belastende. Når jeg spør informantene om de kan si noe om hvorfor de ønsker å bli lærer oppdager jeg etterhvert et mønster. Alle informantene forteller at den nære relasjonen og det å hjelpe elever som har det vanskelig er noen av hovedmotivasjonene for å gå lektorutdanning. Jenny forteller at hun er opptatt av psykisk helse hos ungdom og hun at ønsker å hjelpe dem med utfordringer de har, selv om det er en krevende oppgave. Som jeg også pekte på i 4.2 forteller Jens om at han får innblikk i elevers vanskelige situasjoner, og han synes rollen som praksisstudent kan være krevende, men han synes også det er noe av det mest spennende med læreryrket og praksisperioden: ”Jeg er veldig opptatt av hvilke tiltak vi kan gjøre på skolen for at denne eleven skal få det bedre”. Eva forteller at undervisningssituasjonen kan få humøret hennes opp.

For meg kan det nesten hjelpe på humøret hvis jeg klarer å legge det [dårlige humøret] bort og klarer å gjennomføre en god time. Det er så mye som skjer i løpet av en time at jeg klarer å glemme vonde følelser og at jeg er sliten. Og etterpå kan jeg være litt gira fordi jeg har hatt en god time. [...] Jeg får jo energi av å være i klasserommet ... og så daler det. Da er det gjerne litt ekstra tungt på kvelden. (Eva)

Det Jenny, Eva og Jens forteller om er en dualitet i det emosjonelle arbeidet, der det både kan være emosjonelt belastende, men også givende å tilpasse og kontrollere følelsene sine blant annet i undervisningen. Denne formen for dualitet, der det kan være motstridende følelser i arbeidet, kalles ambivalens (Forseth, 2010, s. 9). I artikkelen til Forseth undersøkes kundebehandling, og at følelsesmessig ambivalens handler om at det kan være en givende og krevende å forholde seg likt til alle typer kunder. For praksisstudentene handler følelsesmessig ambivalens om at undervisningssituasjonen både er utmattende og moro på samme tid. Det handler også om at det er samarbeidet med alle typer elever som er givende. Som Forseth beskriver handler følelsesmessig ambivalens om å kunne ”kontrollere egne frustrasjoner og likevel være positiv utad” (Forseth, 2010, s. 18). For Eva kan en

undervisningstime gi henne energi fordi hun aktivt legger bort negative følelser. Her kan vi se hvordan emosjonell dissonans også kan ha positive effekter. Hun forteller at hun får energi av å være i klasserommet. Det kan virke som at overflatefremstillingen har en (om mulig midlertidig) positiv effekt på hennes egentlige følelser i den dype fremstillingen. Der Hochschild fokuserer på de negative konsekvensene av emosjonelt arbeid viser det seg her at det å trosse de negative følelsene og ”ta seg sammen” kan gi følelse av mestring. For Eva handler dette om å legge egne følelser til side for å gjennomføre undervisning, og det kan gi energi. På samme måte som kundebehandlere kan bli utbrente av arbeidet, forteller også studentene at de gjerne kjenner seg ekstra slitne på kvelden når de har tid og rom til å kjenne etter. M. Kristoffersen trekker i sin masteroppgave frem hvordan det å sette på en maske kan være praktisk. Samtidig kan opplevelser sitte igjen i kroppen (Kristoffersen, 2019, s. 32). Eva kan ”ta seg sammen” slik at hun fortsatt viser de følelsene som er forventet av praksisstudentrollen, og dette kan være praktisk i undervisningssituasjonen fordi hun føler hun mestrer rollen. Likevel kan det dårlige humøret sitte igjen, og hun kan kjenne på disse følelsene på kvelden. Rollen som praksisstudent blir både utmattende og givende på samme tid.

Det er spesielt undervisningssituasjonen som beskrives som det mest emosjonelt krevende, spesielt der de må forholde seg til elever de vet er i en vanskelig situasjon. Som nevnt tidligere forteller Jens om hvordan hans nøytralitet er knyttet til studentrollen. I en undervisningstime snakket han med en elev som hadde opplevd en konfrontasjon av rasistisk art på en reise. Denne hendelsen forteller han var både følelsesmessig krevende og veldig givende på samme tid. Det var vanskelig å bære på historien i ettertid, men dette gjorde også at han fikk en dypere relasjon med eleven, noe han beskriver som svært meningsfullt. Det er med andre ord en dobbelthet i det emosjonelle arbeidet, og hvilke følelser som er akseptable og ikke er både kontekst- og rolleavhengige (Hochschild, 1983, s. 61). Vi kan dermed si at studentene kan oppleve ambivalens i praksis, og at dette henger sammen med rolleforventninger og rammebetingelser, og dermed bygger videre på funnene i 4.2.

4.4 Hvordan oppleves praksisstudentrollen?

Lektorstudentene opplever undervisningspraksis ulikt, men et fellestrekk er at praksisstudentrollen er annerledes enn lærerrollen. Praksisstudentene må for det første forholde seg til andre rammebetingelser enn lærere, mye fordi universitetet er med på å legge

føringer på hvordan de skal gjennomføre undervisningen. Det er dermed å anta at praksisstudenter også utfører andre former for emosjonelt arbeid enn lærere. I denne oppgaven har jeg pekt på hvordan praksisstudentrollen legger føringer på hvor involvert de kan bli i vanskelige elevsaker. I undervisningen kan det kreve emosjonelt arbeid å opprettholde en nøytralitet slik at man skåner eleven. Det er dog en dobbelthet i det emosjonelle arbeidet. Å klare å kontrollere følelsene slik at man møter forventningene til ”den gode (praksis)studenten”, kan gi en følelse av mestring samtidig som det kan være utmattende.

5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt undervisningspraksis i ungdomsskolen fra et studentperspektiv. Hovedproblemstillingen min var ”Hvordan opplever lektorstudenter undervisningspraksis?” For å besvare denne formulerte jeg to forskningsspørsmål: ”Hvilke rammebetingelser må lektorstudentene forholde seg til?” og ”hvordan påvirker praksisstudentrollen det emosjonelle arbeidet?”. Datamaterialet er transkriberte intervju og notat fra fire dybdeintervju av studenter i praksis eller i jobb på ungdomsskole. Tre av informantene var midt i sin siste praksisperiode og en har fullført alle praksisperiodene.

5.1 Hovedfunn

Selv om universitetet og praksisskolen har som mål å utdanne profesjonelle lektorer og lærere, består denne opplæringen av ulike ideal. Praksisstudenter havner lett i en kryssild når forventningene fra to institusjoner krysser hverandre. I undersøkelse av rammebetingelsene har jeg brukt kryssildmodellen til Skårderud et al. (2005). Den viser hvordan universitetet og praksisskolen kan stille ulike krav til hvordan studenten underviser på best måte. I mitt datamateriale er det spesielt gapet mellom teori og praksis som illustrerer krysspresset. Samtidig er det et umulig prosjekt å fullstendig forene bruk av teori fra universitetet i møte med praksis (Klemp & Nilssen, 2018, s. 85).

Rammebetingelser og rolle henger tett sammen. Derfor har jeg også undersøkt rolleforventningene til praksisstudentrollen. Informantene beskriver at de kan oppleve en indre konflikt når følelsene de viser utad (overflatefremstilling) ikke nødvendigvis stemmer overens med de opplevde følelsene (dyp fremstilling). Her har jeg brukt Hochschilds begrep, emosjonell dissonans, for å beskrive dette. Emosjonell dissonans oppstår når det er stor

avstand mellom dyp fremstilling og overflatefremstilling. I intervjuene fortalte informantene om denne opplevelsen når det gjaldt å forholde seg til vanskelig informasjon om elevene. Som praksisstudent tillot ikke rollen deres å blande seg for mye inn i elevenes liv og vise for mye omsorg. Emosjonell dissonans oppstår også når informantene må bære historie med seg og ta stilling til dette samtidig som de ikke kan vise disse følelsene utad. Å vise omsorg og engasjement i elevenes liv er en rolleforventning for lærerrollen, men ikke nødvendigvis for praksisstudentrollen.

Samtidig som emosjonell dissonans kan være slitsomt og krevende, opplever informantene en dobbelthet i det emosjonelle arbeidet. Undersøkelse av ambivalenser kan bidra med å forklare dette (Forseth, 2010, s. 9-10). Å skulle ta stilling til de vanskelige elevsakene er også det som gjør praksishverdagen spennende og givende. I tillegg krever overflatefremstilling at man ”tar seg sammen” og beholder en nøytral praksisstudentrolle. Informantene opplever at humøret kan forbedres dersom de har en dårlig dag når de har en mestringsfylt undervisningstime. Praksisstudentene opplever dermed en ambivalens i det emosjonelle arbeidet.

Hvordan det oppleves å være praksisstudent på ungdomsskolen er dermed avhengig av rammebetingelsene og rolleforventningene. Rammebetingelsene settes av to institusjoner som til dels har kryssende forventninger. Praksisstudentrollen har ikke de samme forventningene knyttet til seg som lærerrollen. Dermed er det viktig å undersøke denne rollen for seg, for praksisstudenter utfører andre former for emosjonelt arbeid enn lærere.

5.2 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg argumentert for hvordan det emosjonelle arbeidet praksisstudenter utfører ikke nødvendigvis er det samme som lærere utfører. Videre forskning kan undersøke disse forskjellene ytterligere. I tillegg kan andre datainnsamlingsformer være nyttig for å ha et mer variert datamateriale. Med blant annet fokusgruppeintervju åpnes det for mer diskusjon og annen refleksjon enn kun dybdeintervju. Det vil være verdifullt å intervju de som er rundt studentene, som praksisveiledere og ansatte på instituttet, for lærerutdanning for å utvide perspektivet på hvordan lærerrollen er annerledes enn praksisstudentrollen.

Et annet perspektiv som kunne vært brukt for å undersøke feltet er et mer makroorientert perspektiv, som strukturfunksjonalisme, der man kan undersøke hvordan universitetet og

praksisskolene fungerer sammen og samarbeider. Dette perspektivet hadde vært nyttig for å sette studentenes opplevelse av praksis inn i et større system. Dette kunne belyst en desto større del undersøkelsesområdet.

Et tema som også kan være interessant å undersøke er om det er forskjell på det emosjonelle arbeidet mellom kjønn. Hochschilds teorier knyttes gjerne til feministisk teori, og hun argumenterer for at emosjonelt arbeid gjerne er knyttet kvinnedominerte yrker. Om praksis oppleves forskjellig i lys av kjønn er derfor et mulig tema for videre forskning.

Litteraturliste

Bjørkelo, B., E. Sunde, G. Fjeld & K. Lønningen. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 28-38. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/01/emosjonenes_rolle_i_profesjoneltlærerarbeid_-_en_av_veien

Forseth, U. (2010). Ambivalenser i frontlinjearbeid. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(3), 9-24.

Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.

Heggen, K. & J.-C. Smeby. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4-14. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2012/01/art05>

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jelstad, J. (2020). Lærerstudentene er nok en gang minst fornøyde med studiet. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/hogskole-lektor-laererstudiet/laererstudentene-er-nok-en-gang-minst-fornoyde-med-studiet/228166>

Johannessen, L. E. F., T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klemp, T. & V. Nilssen. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kristoffersen, M. L. (2019). *Lærer med hud, hår og hjerte*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.

Lee, M. & S. van Vlack. (2018). Teachers' Emotional Labour, Discrete Emotions, and Classroom Management Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). (2019a). Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. (16/2019). Hentet fra
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). (2019b). Det studentene skal bli gode til - Undervisernes kommentarer om praksis i høyere utdanning. (6/2019). Hentet fra
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/hegerstrom_det-studentene-skal-bli-gode-pa_6-2019.pdf

Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. (Doktoravhandling, Roskilde Universitetscenter). Hentet fra
<https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57417144/Ellen+Ramvi2%281.1%29.pdf>

Ritzer, G. & J. Stepnisky. (2014). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill Education.

Schutz, P. & M. Lee. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27, 169-186, 361-362. Hentet fra
<https://search.proquest.com/docview/1521944788/abstract/FB3F1B7C3EE741E7PQ/1?accountid=12870>

Skårderud, F., H. Fauske, P. Nygren, S. Nilsen & M. Kollestad. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(89). Hentet fra
https://www.idunn.no/npt/2005/06/profesjonelle_handlingskompetanser_-_utakter_mellom_utdanning_og_yrkespraksi

Strømnes, M.-S. J. (2016). *Spenningsforhold og krysspress: En kvalitativ studie av forholdet mellom teori og praksis i lektorutdanningen*. (Mastergradsavhandling, Norges arktiske universitet). Hentet fra

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9626/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tsang, K. K. (2018). *Teachers' Work and Emotion: A Sociological Analysis*. London: Routledge.

Vedlegg

Intervjuguide

Hei, jeg heter Madeleine Varang. Alt som blir sagt er konfidensielt, og du vil være anonym.

Du kan trekke deg når som helst under intervjuet, også når intervjuet er avsluttet. Kan jeg bruke opptaker? Lyddopptaket slettes etter oppgaven er levert og godkjent. Jeg setter pris på at du vil delta i undersøkelsen min.

Åpningsspørsmål

Jeg skal skrive en bacheloroppgave om emosjonelt arbeid i læreryrket. Har du hørt om det før eller vet du hva det er? (Kort forklaring)

1. Jeg fortalt litt om hva jeg har tenkt å skrive om. Nå ønsker jeg å vite litt om deg. Kan du fortelle litt om deg selv og praksisen din

- Alder?

- Hvilke fag underviser du i?

Hovedspørsmål

Læreryrket og praksis

2. Kan du fortelle hvorfor du går lærer- eller lektorutdanning og hvorfor du vil bli lærer?

3. Hvor mye tid går til planlegging og møter?

Hvor mye tid går til elevene?

Hvordan synes du tidsbruken er på en vanlig dag?

4a. Når det gjelder ditt forhold til elever, opplever du at elever snakker med deg om noe ikke rent faglig?

4b. Kan du fortelle om en situasjon og hvordan du taklet det?

4c. Føler du med eleven hvis han eller hun forteller deg om noe vanskelig? Tenker du det er en positiv egenskap å føle med eleven?

4d. Føler du at du må tilpasse deg? Isåfall hvordan?

5. Hva er det mest spennende i praksis?

Følelsesarbeid

5. Videre er jeg interessert i å høre om hva du definerer som en god lærer. Hvilke egenskaper har denne læreren?

6. Synes du det er emosjonelt krevende å være i praksis?

7. Har du noen strategier for å takle dager hvor du selv er sliten?

Avrundingsspørsmål

Takk for at du ville dele dine tanker og erfaringer. Er det noe mer du har på hjertet som vi ikke har vært innpå?

Samtykkeskjema

Deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave om emosjonelt arbeid i skolen ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke arbeidsdagen på skolen for lærere eller praksisstudenter. I dette skrivet får du informasjon om prosjektets mål og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan emosjonelt arbeid oppleves for lærere eller praksisstudenter.

Dette er et studentprosjekt, som innebærer analyse av data fra kvalitative intervjuer.

Opplysningene samlet inn i oppgaven vil bare brukes til denne. Dersom det er aktuelt å bruke opplysninger til annet formål, som undervisning eller andre forskningsprosjekt, vil du bli kontaktet. Som bacheloroppgave er dette et studentprosjekt som skal oppfylle grunnleggende krav til vitenskapelig kvalitet og etikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du arbeider med undervisning i skolen. Du er enten praksisstudent, har deltidsjobb i skolen eller er kontaktlærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir invitert til et intervju som varer mellom 15-30 minutter. Intervjudeltakelse vil kunne innebære lydopptak av samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og prosjektansvarlig som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. Lydopptak vil bli tatt opp på diktafon, uten tilkobling til internett eller telenett. Etter opptak vil opptaket transkriberes av studenten selv på en adgangsbegrenset, stasjonær maskin på NTNU, som administreres av Instituttet. Under transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes lydopptaket. Det vil ikke være noen opplysninger som kan knyttes til deg som person i den ferdige bachelor-oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 5. juni 2020. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved veileder eller prosjektansvarlig
 - Prosjektansvarlig for SOS2900 Bacheloroppgave i sosiologi: førsteamanuensis Gunhild Tøndel, tlf. 99250660, gunhild.tondel@ntnu.no.
 - Veileder: Ulla Forseth
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93 079 038, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Kursansvarlig/veileder)

Student, Madeleine Varang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Emosjonelt arbeid i skolen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

