

Inland Norway
University

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Michelle Øien Loft

Kandidatnummer 2

Masteroppgave

En autoetnografisk fremstilling av «praksissjokk» som fenomen

An autoethnographic representation of «practice shock»
as phenomenon

Masteroppgave i pedagogikk

PED3008_1

Vår 2024

Antall ord: 32 171

Norsk sammendrag:

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i en opplevelse av det å være ny i læreryrket og oppleve et praksissjokk. Gjennom en lagdelt forståelse av virkeligheten undersøker denne oppgaven hvilke underliggende strukturer og faktorer som fører til at yrket oppleves som et sjokk for nye og ulike faktorer som fører til at pedagoger slutter i læreryrket. Denne oppgaven skal gi økt kunnskap og forståelse om praksissjokk som fenomen.

Bakgrunnen for denne oppgaven er et selvopplevd og selvanerkjent fenomen: praksissjokk. Jeg har jobbet som lærer i 4 år etter endt utdanning og ønsker å skape en dypere forståelse av hvilke mekanismer, faktorer og strukturer som kan ligge til grunn for de følelsene jeg sitter med knyttet til læreryrket. I arbeidet med oppgaven har det vist seg at mange av faktorene også henger tett i tråd med årsaker til at lærere slutter i yrkesutøvelsen.

Denne oppgaven bruker et autoetnografisk essay som datamateriale. Yrjö Engeström sin aktivitetsteori anvendes som analyseverktøy i tekstanalysen og Edith Steins teorier om fenomenologisk frigjøring og innfølingens problem brukes til å legitimere rollene en forsker har i en autoetnografi, så vel som å forsøke å forstå de ulike emosjonene læreren i essayet opplever. Alt analyseres med kritisk realisme som vitenskapsposisjon.

Denne autoetnografiske masteroppgaven byr på et autentisk og følelsesfullt møte med en pedagog i møte med læreryrket som empirisk domene i kritisk realistisk vitenskapsposisjon. Den viser en sammenheng mellom emosjonell belastning, praksissjokk og lærere som forlater yrket. Et viktig funn er at det er svært viktig med det kollegiale og sosiale fellesskapet i læreryrket. Relasjonen mellom voksne, mulighet for felles utvikling i proksimal utviklingszone og et trygt sted for refleksjoner reduserer emosjonell belastning hos læreren denne oppgaven studerer. Den emosjonelle belastningen oppstår som følge av en svært omfattende og bredspektret lærerrolle pedagogene tvinges til å innta i yrket. Disse faktorene hører til i både «actual domain» og ontologiske «real domain».

Nøkkelord: Praksissjokk, autoetnografi, kritisk realisme, lærerrollen, aktivitetsteori.

Abstract (Engelsk sammendrag):

This thesis aims to get an insight into an experience of being new in the teaching profession and experiencing a “practice shock”. Through a layered understanding of phenomena this thesis looks into deeper structures and factors that may lead to the experience of a shock for new teachers as well as various factors to why teachers leave the teaching profession. This master thesis aims to provide more knowledge and understanding of the topic “practice shock”.

The background for the theme is a self-experienced and self-acknowledged phenomena: praxis shock. I have worked as a teacher for 4 years after finishing my education and I want to create a deeper understanding of which mechanisms, factors and structures that may underlie my feelings regarding the job as a teacher. While working on this thesis, it has become evident that many of the factors also align with reasons why teachers quit teaching.

This masterthesis uses autoethnographic essay as its data material. The activity theory by Yrjö Engeström is used as analytic tool in the text analysis, and the theory of phenomenological liberation and problem of empathy from Edith Stein is used to legitimize my role as researcher in autoethnography as well as an attempt to understand the various emotions experienced by me as a teacher (in the essay). Everything is analyzed from a critical realism perspective.

This autoethnographic masterthesis offers an authentic and emotion encounter with a teacher facing the teacher profession as an empirical domain in critical realism. It shows a connection between emotional strain, “practice shock” and teachers leaving the profession. One of the significant finds in this study is that the social community and colleagues in the teaching profession is crucial. The relationship between the adults, possibilities of proximal development zone, and a safe place for reflections reduces emotional strain on the teacher in this study. The emotional strain arises from a highly comprehensive and broad-ranging teacher role that educators are forced to assume in their profession. These factors belong in the “actual domain” and the ontological “real domain”

Key words: “practice shock”, autoethnography, critical realism, teacher role, activity theory.

Forord:

Det har vært svært lærerikt for meg som menneske å benytte meg av autoetnografi som metode. I arbeidet med oppgaven har jeg fått et svært bevisst forhold til hvilke roller jeg har som forsker og har fått øving i å navigere mellom dem.

Den ikke-antroposentriskposisjonerte kritiske realismen har gitt meg mulighet til å objektivt analysere lagene i mitt selvdefinerte praksissjokk. Ved bruk av denne posisjoneringen har jeg kunne anvendt mine presupposisjoner både kritisk og med ydmykhet for å kunne definere og forstå *hva* praksissjokket er og *hva* det kan defineres som. I tillegg har selve oppgavearbeidet gitt meg innblikk *hvordan* det *kan* oppleves i et ikke-primordiale perspektiv fra Edith Stein.

Det har vært både engasjerende og en følelsesmessig frigjøring for meg å objektivt studere en subjektiv beskrivelse av noe selvopplevd. Historien min tar for seg et praksissjokk som ender i en utgang fra yrket. Det har i arbeidet med oppgaven vært motiverende å vite at jeg tilfører forskningsfeltet nye tanker, teorier og ideer gjennom autoetnografisk metode. Det er uten tvil en utfordring til de tradisjonelle og allerede brukte metodene i pedagogisk forskning til temaet «praksissjokk», der den største forskjellen er eierskapet og balansen forsker både som deltaker og eier av dataene.

En stor takk til alle de fine menneskene som har vært der for (og med) meg i denne prosessen. Jeg har lært så utrolig mye om meg selv. Takk til vennene mine, levende som døde: Roy Bhaskar, Trond Gansmo Jakobsen, Edith Stein og Yrjö Engeström. Takk til lærere og medstudenter på Høyskolen i Innlandet. Til veilederen min Elisabeth for fleksibilitet, tålmodighet, forståelse og sympati. Dere har hjulpet meg ut i min proksimale utviklingsone. Og til alle menneskene rundt meg i hverdagen: tusen tusen takk for nysgjerrighet, forståelse og godt humør. For en heiagjeng dere har vært!

«Skar du skrive på master'n i hælja ell?» - Nei, det skar jeg ikke.

Elverum, 09. mai 2024

Michelle Øien Loft

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG:	2
ABSTRACT (ENGELSK SAMMENDRAG):	3
FORORD:	4
KAPITTEL 1: INNLEDNING	7
DEL 1.1 VALGT TEMA	7
DEL 1.2 PROBLEMSTILLING	9
DEL 1.3 OPPGAVENS HENSIKT OG ANTATTE NYTTEVERDI	10
DEL 1.4 BEGREPSAVKLARING	12
1.4.1 <i>Praksissjokk</i>	12
1.4.2 <i>Pedagog vs. lærer</i>	12
1.4.3 <i>Autoetnografi og autoetnografisk essay</i>	12
1.4.4 <i>Aktivitetssystem versus aktivitetsteori</i>	12
1.4.5 <i>Utvikling/læring</i>	12
DEL 1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
KAPITTEL 2: BAKGRUNN	14
DEL 2.1 «LÆRER» SOM PARAPLYBEGREP FOR ALLE ROLLENE	14
DEL 2.2 VIKTIGHETEN AV KOLLEGIET	16
2.3 OM UTVIKLING OG LÆRING I SAMSPILL MED ANDRE	18
KAPITTEL 3: TIDLIGERE FORSKNING	20
DEL 3.1 Å VÆRE NY I YRKET	20
DEL 3.2 RAPPORT OM LÆRERROLLEN	23
DEL 3.3 ARBEIDSPLASSTILLITSVALGT I UTDANNINGSFORBUNDET	25
DEL 3.4 AUTOETNOGRAFI - HVEM OG HVORDAN	25
KAPITTEL 4: TEORI	27
DEL 4.1 AKTIVITETSTEORI	27
4.1.1 <i>Sosiokulturell læringsteori - i endring med samfunnet og samtiden</i>	29
DEL 4.2 THE COMPLETE ACTIVITY SYSTEM	30
4.2.1 <i>Læringsbegrepet i tilknytning til aktivitetssystemet</i>	34
DEL 4.3 FENOMENOLOGISK FRIGJØRINGSTEORI – EDITH STEIN	36
4.3.1 <i>Empati og innfølging</i>	37
KAPITTEL 5: VALG AV FORSKNINGSPOSIJON	39
DEL 5.1 FENOMENOLOGI/HERMENEUTIKK	39
DEL 5.2 KRITISK REALISME	42
KAPITTEL 6: METODE	45
DEL 6.1 AUTOETNOGRAFI	46
DEL 6.2 TROVERDIGHET, GYLDIGHET OG ETISKE DILEMMAER	49
6.2.1 <i>Emergens av/til kunnskap</i>	51
DEL 6.3 DATAINNSAMLING, DATAMATERIALE OG INFORMANTER	52
DEL 6.4 NARRATIVER – HVORDAN MAN SOM LESER KAN FORHOLDE SEG TIL OPPGAVEN	52
DEL 6.5 PROSESSEN MED OPPGAVEN	53
KAPITTEL 7: AUTOETNOGRAFISK FREMSTILLING «ET (MARITIMT) MØTE MED LÆRERYRKET»	55

KAPITTEL 8: DISKUSJON	59
DEL 8.1 <i>ET (MARITIMT) MØTE MED LÆRERYRKET</i> (INNLEDNINGEN)	59
DEL 8.2 FASE 1	60
DEL 8.3 FASE 2	65
DEL 8.4 FASE 3	70
DEL 8.5 EN SAMMENFATNING	74
8.5.1 <i>Object of division, lærerrollen(e)</i>	77
KAPITTEL 9: KONKLUSJON	79
DEL 9.1 OPPSUMMERING AV FUNN	80
DEL 9.2 AVSLUTNING	83
9.2.1 <i>Forslag til videre forskning</i>	84
LITTERATURLISTE	85

Kapittel 1: Innledning

Del 1.1 Valgt tema

«Undersøkelser viser at mange lærere ønsker seg ut av klasserommet og til jobber utenfor skoleporten. Lærerlekkasjen er reell. [...] Hvorfor slutter lærerne?» (Utdanningsforbundet, 2021)

Slik starter podkasten «Lærerrommet: Episode 69: Hvorfor slutter lærerne?». Jeg lyttet til denne podkasten en vinterdag jeg var på vei til Lillehammer på studiesamling. Samling på studieløpet «MAPED», altså master i pedagogikk. Jeg valgte dette 2årige studiet for å få en formell, men åpen, kompetanse innen pedagogikk. Denne kompetansen var ønsket av meg fordi jeg ikke lenger ville jobbe som lærer og jeg trengte noe som kunne åpne dørene til andre pedagogiske jobber. Så der sitter jeg i bilen og lytter til podkasten om andre lærere som også vil slutte. Helt siden jeg bestemte meg for studiet har jeg hatt lyst til å skrive en masteroppgave om hvordan det er å være nyutdannet pedagog i læreryrket. Det er med utgangspunkt i egne erfaringer at jeg i løpet av bilturen, med denne podkasten på høyt volum, bestemmer meg for at dette er et forskningsområde det systematisk kan fremarbeides mer kunnskap rundt. Det er et dagsaktuelt tema der innovativ forskning bør være mulig. Hva finnes fra før? Hvilke perspektiver er brukt? Oppgaven min startet her.

«[...] det er snakk om «summen av alt som ikke er der» når en lærer velger å forlate yrket og peker på sider som lønn og mål- og resultatstyring som er større og viktigere enn samfunnsmandatet.» (Utdanningsforbundet, 2021)

Denne masteroppgaven tar for seg en lærers opplevelse av de første 4 årene i læreryrket og hva som kan føre til at man vil slutte å jobbe som lærer. Gjennom kritisk realisme som vitenskapsposisjon tar oppgaven opp teorier om fenomenologi, sosialt samspill, aktivitetssystem og om lærerrollen i forsøk på å forstå de faktorene som ligger bak mitt selvopplevde praksissjokk og ønske om å forlate yrket. «Expansive learning» og emosjonell belastning kan på ulike måter påvirke uerfaren pedagog i møtet med lærerjobben. I yrket det ansatte skal vise stor evne til empati og ha stort følelsesmessig engasjement overfor andre mennesker vil den emosjonelle belastningen kunne bli stor. Det trekkes særlig frem hvordan skolen er en arbeidsplass der man sjeldent har mulighet til å ta ting i eget tempo eller tilpasse

etter dagsform. Gjennom tidligere forskning får vi innblikk i hvordan belastningen rapporteres å være i arbeidshverdagen, både for nye og for de som har vært lærere en stund.

Posisjoneringen kritisk realisme gir er en lite dogmatisk holdning der man ikke gifter seg med en bestemt tanke. Gjennom dette har man øyne og ører åpne for nye slutninger i møte med gode argumenter. Dette er en masteroppgave med autoetnografisk metode og Engeströms aktivitetsteori som et analyseverktøy. Med kritisk realisme som posisjon holder forskeren seg åpen for mange type slutninger gjennom analysen.

Del 1.2 Problemstilling

Denne oppgaven har en diagnostiserende problemstilling. Tor Busch beskriver denne typen problemstilling som en retning der man søker et svar på årsaken til noe (2021). En slik problemstilling i kvalitativ forskning er åpen og bred og gir mulighet for å få innblikk i mange faktorer og årsaker til et gitt fenomen (Busch, 2021). Jeg har valgt å bruke denne typen problemstilling fordi jeg i min oppgave verken søker å finne en løsning eller identifisere et nytt problem. Jeg vil heller se på hva som kan ligge som dypere faktorer, forståelser eller strukturer til et allerede selvdefinert problem og begrep: Praksissjokk hos nyutdannede pedagoger i jobben som lærer og profesjonsutøver. Slik Busch beskriver andre typer problemstillinger ser jeg at min oppgave passer best med en diagnostiserende problemstilling, der forskeren får mulighet til å utforske ulike måter å forstå og se sammenhenger i det definerte problemområdet på (2021). Problemstillingen min var veldig åpen i starten av prosjektet, men har gjennom arbeidet med tidligere forskning og forelesninger om teoretiske perspektiver innsnevret seg. Dette er min problemstilling:

Hvilke faktorer kan ligge til grunn for fenomenet «praksissjokk» hos en nyutdannet pedagog i yrkesutøvelse som lærer?

Til denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva var det som opplevdes utfordrende for lærer-meg sitt møte med yrket?
- Hvilke følelsesmessige uttrykk kommer frem hos en lærer med praksissjokk?
- Hvordan kan erfaringene og faktorene for fenomenet «praksissjokk» sees i en større kontekst i lys av andregenerasjons aktivitetssystem?

Etter jeg har produsert mitt autoetnografiske essay og leste meg opp på forskning, har jeg innsett at det er minst like interessant å diskutere hvorfor lærere, uavhengig av tid i yrket, velger å slutte. Et tilleggsspørsmål er derfor:

- Kan emosjonell belastning, i samspill med graden av kollegialt samarbeid, være en faktor for at pedagoger slutter i læreryrket?

Del 1.3 Oppgavens hensikt og antatte nytteverdi

Formålet med denne oppgaven er å tilføre forskningsfeltet innen pedagogikk og utdanning en annerledes, dypere og mer personlig stemme. Gjennom valgt metode har tanken vært at jeg, som både forsker og forskningsobjekt, til enhver tid sitter på autonomi mellom «privat» og «personlig». Jeg har kontroll på hva som formidles og har eliminert en utfordring som annen kvalitativ tilnærming har, nemlig relasjonen mellom forskningsobjektet og forsker i kvalitativ forskning med for eksempel intervjuer. Jeg ser det som nyttig til forskningsfeltet å bruke denne metoden for å videreutvikle en dypere forståelse for hvordan nyutdannede lærere opplever sine første år i arbeid og hva som kan være mulige faktorer til opplevelsene. Jeg håper at akademikere kan bruke oppgaven min som utgangspunkt, diskusjonsgrunnlag og inspirasjon til å forske videre slik at det kan legges bedre til rette for andre i samfunnet som ønsker å prøve seg i den viktige jobben som lærer.

Oppgaven tar for seg kritisk realisme som vitenskapsposisjon. I det ene virkelighetsdomenet til kritisk realisme møter man fenomenologiens aksept av «praksissjokk» som fenomen. I oppgaven vil dette bli forstått blant annet med fenomenologisk frigjørings teori av Edith Stein, med forståelse av underliggende lag og strukturer. Med et kritisk realistisk grunnlag har jeg blant annet benyttet meg av Yrjö Engströms tanker om hvordan sosiokulturell utvikling og etablerte strukturer påvirker yrkesutøvelsen til det enkelte vesen. Jeg tar i bruk 2. generasjonen av «The Complete Activity System» i forsøk på å se på endringene gjennom det autoetnografiske essayet, forstått av Yrjö Engströms tredjegerasjons aktivitetsteori.. I min benyttelse av eksplorerende studie har jeg tatt utgangspunkt i å kartlegge og forstå ulike praksiselementer alene og i samspill med hverandre, i sin naturlige sammenheng. Et viktig element i en eksplorerende studie er at man forsøker å avdekke og forstå historikk i det man undersøker. Man sporer fortiden gjennom ulike typer kilder slik at man kan forsøke å forstå nåtidens konflikter og praksisutøvelse. Autoetnografien i denne oppgaven gir rom for å posisjonere seg fritt og i en primordial setting overfor de ulike følelsene og emosjonene en nyutdannet lærer kan føle på. Med Edith Steins forståelse av empati og fenomenologisk frigjøring er denne oppgavens nytteverdi er akkumulasjon av ny data til et felt som er svært dagsaktuelt. Hun drøfter også problemer rundt innføring og hvem som kan føle hva overfor ulike fenomener.

Media signaliserer en voksende lærermangel og denne oppgaven skal belyse en mulig årsak til at nyutdannede lærere får praksissjokk og at lærere slutter i jobben.

«En slik historisk analyse kan være vesentlig for å forstå bakgrunnen for dagens praksis og de spenninger vi eventuelt oppdager i situasjonelle analyser. [...] Analyse av konkrete handlingsforløp er gjerne basert på etnografiske studier, en metode som er spisset mot det å komme tett inn på livet til de som deltar i en virksomhet [...]» (Lange, 2014, s. 173).

Med eksplorerende studiemetodikk innen aktivitetsteorien får vi et spennende møte med læreryrket og lærerrollen der sosiokulturell utvikling foregår både kollegialt og i møte med elever. Den emosjonelle belastningen i arbeidshverdagen vil være en naturlig del av møtet mellom mennesker og dermed en del av lærerrollen. Jeg håper at andre kan la seg inspirere av min autoetnografi i utdanningsforskning og benytte seg av forskningen min for å se på hvilke tiltak som kan gjøres for å gi fremtidens lærere en myk overgang fra studier til yrkesutøvelse. Et mål må være at andre akademikere ønsker å se på det subjektive og individuelle i yrkesutøvelsen, fordi det er så mange forskjellige personlige egenskaper som møtes og er en del av det sosiokulturelle, emosjonelle og mellommenneskelige.

Del 1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Praksissjokk

Begrepet «praksissjokk» brukes gjennom hele masteroppgaven min. I denne oppgaven refererer begrepet til noe selvopplevd som jeg gjennom oppgaven har forsøkt å forstå omfanget av og innholdet i. I oppgaven betyr begrepet «praksissjokk» et fenomen i det empiriske laget i kritisk realisme, som er definert av meg selv. Det handler om en følelse av å ikke strekke til, om å føle seg apatisk og tom, i møte med en praksis man i utgangspunktet var positiv til. Altså møtet med en praksis som ikke ble som man trodde, derav «-sjokk».

1.4.2 Pedagog vs. lærer

I masteroppgaven brukes begrepene litt om hverandre, der pedagog-begrepet brukes om, og som, en personlig egenskap. Lærerbegrepet refererer til yrket «lærer» og viser til de mange rollene en lærer har.

1.4.3 Autoetnografi og autoetnografisk essay

En metode innen kvalitativ forskning som denne oppgaven benytter seg av. Et essay er en tekst i en relativt fri sjanger og i denne masteroppgaven har jeg skrevet et autoetnografisk essay som er min innhentede data i drøftingskapittelet. Se kapittelet om tidligere forskning og om metode for dypere forståelse av autoetnografiens rolle i denne oppgaven.

1.4.4 Aktivitetssystem versus aktivitetsteori

I denne oppgaven skiller det mellom Yrjö Engeströms aktivitetsteori (som er tredje generasjon av aktivitetsteorien til Vygotsky) og begrepet «aktivitetssystem». Oppgaven bruker andregenerasjons aktivitetssystem som analyseverktøy, forstått av tredjegerasjons aktivitetsteori.

1.4.5 Utvikling/læring

Begrepene anvendes som par i denne oppgaven da det i «læring» implisitt ligger at vi skal være i utvikling, her som fagpersoner. Jeg har valgt å ikke gå videre inn i begrepet «læring» og dets innhold fordi jeg ser det som en del av aktivitetsteorien jeg anvender i oppgaven. Mitt fokus er ikke på læring som sådan, men mer på utviklingen hos mennesket. Aktivitetsteorien og aktivitetssystemet brukes til å forstå *utvikling* fremfor *læring*.

Del 1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er et autoetnografisk eksplorerende masteroppgavestudie. Jeg forsøker å gi en dypere forståelse av feltet «praksissjokk» for lærere ved å si litt om eksisterende forskning, om lærerrollen, om autoetnografisk metode, om ulike teoretiske tilnærminger og ikke minst bruk av autoetnografisk essay som innhentet data. Datamaterialet i denne oppgaven er et selvskrevet essay om *mitt* møte med læreryrket og på sitt vis også min utgang fra yrket. Jeg skriver om mine fire første år som lærer etter lærerutdanningen min og bruker diskusjonskapittelet til å se sammenheng mellom tidligere forskning, teorier rundt sosiokulturell læring, aktivitetsteori v/Engeström og fenomenologisk frigjøringsteori v/Stein (Engeström, 1987; 2015, Svenneby, 2017). The Complete Activity System (andregenerasjons aktivitetssystem) brukes som analyseverktøy. Dette gjøres til enhver tid med kritisk realisme som forskningsposisjon der målet er å finne underliggende faktorer til mitt selvopplevde og selvanerkjente fenomen «praksissjokk» i de 3 virkelighetsdomenene empirisk-, reell-, og ekte domene (Jakobsen, 2021). I kapittelet «Autoetnografisk fremstilling «Et (maritimt) møte med læreryrket»» finner du det autoetnografiske essayet mitt i sin helhet. I diskusjonsdelen finner du essayet i deler, merket med *kursiv* tekstform. *Kursiv tekst* er skrevet av lærer-meg, mens tekst som ikke er i kursiv er forsker-meg som forsøker å se sammenhenger gjennom refleksjon over innhold. For å virkelig utnytte mulighetene en autoetnografi gir har jeg valgt å tilføye noen autoetnografiske og personlige kommentarer i diskusjonsdelen min. Disse er også stilt i kursiv og er spesifisert der det står. Essayet er lest gjennom av masterveileder og av et annet fullstendig utenforstående menneske. Dette utenforstående mennesket har sagt noe om hvilke følelser hen sitter med under gjennomlesing av essayet slik at forsker-meg har en større legitimitet når jeg diskuterer emosjonene og følelsene forsker-meg kan spore i innholdet. Dette er for å sikre at forsker-meg ikke går i meg selv som lærer-meg, men med en ny primordial innføling av essayet lærer-meg har skrevet, som forsker. I analysen benytter jeg meg av Edith Steins teorier om innfølingens problem for å være bevisst posisjonen til forsker-meg og for å legitimere mine funn (Svenneby, 2017). Analyseverktøyet mitt (andregenerasjons aktivitetssystem) ligger som kopi før hver fase slik at du som leser kan se hvordan jeg har analysert hovedpoeng fra essayet. Strekene mellom symboliserer ubalanse/sammenhenger som kan være ulike årsakssammenhenger og faktorer.

Kapittel 2: Bakgrunn

Bakgrunnen for mitt valgte forskningsområde er egne erfaringer. Derfor har jeg valgt å bruke autoetnografi som metode og kritisk realisme som vitenskapsposisjon. Jeg har en nysgjerrighet rundt hva det er med læreryrket som er så tøft at lærere ønsker å forlate yrket. Jeg jobber som arbeidsplassstillitsvalgt for Utdanningsforbundet og har både i møter der, i egne arbeidserfaringer, i samtale med andre lærere og i media forstått at lærere som forlater lærerjobben er et stort problem på nasjonalt nivå, i tillegg til det globale perspektivet. I media finner man diskusjoner om forskning, kommentarfelt i publiserte artikler og kronikker som beskriver slitne lærere som forlater yrket. Det er en gjenganger med støttende lærere i kommentarfeltene og det diskuteres at belastningen av yrket er stor.

I denne oppgaven har jeg derfor valgt å i stor grad se bort fra lærerutdanningen som faktor, eller «syndebukk», for hvordan lærere opplever praksis og hvorfor de velger å slutte. Gjennom oppslag i mediebildet og eksisterende forskning har jeg fått inntrykk av at det like gjerne er lærere med mange års erfaring og kompetanse som slutter, som nyutdannede som ikke opplever å mestre yrket og som slutter. Derfor har jeg i mine søk etter eksisterende forskning, teorier og perspektiver inn mot min oppgave valgt å la det som tar opp temaet om «dårlige» lærerutdanninger utebli fra oppgaven.

Del 2.1 «lærer» som paraplybegrep for alle rollene

Dagens lærerrolle er mangesidig og preget av mange oppgaver og lite tid til å gjennomføre oppgavene. Skaalvik og Skaalvik har i mye av sin forskning sett på lærerrollen som en rolle preget av hardt tidspress og store mengder arbeidsoppgaver, hvor oppgavene også er utenfor det pedagogiske feltet (2012). Økning i antall arbeidsoppgaver ble i en undersøkelse fra 2012 dratt frem av lærere selv som en viktig faktor til fysisk og emosjonell utmattelse (2012, s. 29-36). At dagene var hektiske gjorde at 74% av informantene opplevde at de ikke hadde tid til å ta pauser eller finne ro. Denne forskningen er gjort i Norge, men Soeber og Rennert så allerede i 2007 at depersonalisering og redusert ytelse var utfall av at lærerrollen føltes overveldende. Deres undersøkelse viser at antall år i yrket ikke nødvendigvis hjelper på disse følelsene (2007). Disse forskningsartiklene skriver jeg mer om i kapittelet om tidligere forskning. I tillegg har en ekspertgruppe oppnevnt av Stortinget skrevet en rapport om lærerrollen. Dahl et .al. skriver om overgangen fra studietid til å være lærer, det å tilhøre profesjonsfelleskap, men også om hvilke roller lærerne oppgir selv at de står i. Renhold, psykologisk tjeneste, sykepleie og

vaktmestertjenester er blant disse (2016, s. 189). Dette bekreftes av flere medier, der blant annet podkasten Ekko fra NRK nylig tok for seg lærere som har sluttet etter mange år i yrket så vel som lærere som bare så vidt rakk å jobbe som lærere etter endt lærerutdanning (NRK, 2024). Artikler som «Takk for meg, skoleverket!» og «Handal om lærermangelen: -Gir mange elever dårligere opplæring» viser begge til at frafallet av gode pedagoger i lærerjobben er et faktum (Alver, 2021; Sarromaa, 2024). «Omsorg og oppdragelse har i stor grad erstattet kunnskap og kunnskapsformidling i læreryrket. Man er mer psykolog, politi, familieterapeut og sosionom enn lærer» (Sarromaa, 2024, s.1). Både Sarromaa, Alver og Ertesvåg peker i hver sine artikler på at også kravstore foreldre er en tidstyv og en av de store belastningene for lærere (Alver, 2021; Ertesvåg, 2024; Sarromaa, 2024).

NRK skriver om lærere som opplever å ha så mange roller at de ikke orker å beholde jobben lenger (Ellingsen & Johnsgård, 2024; NRK, 2024.). En av rollene som trekkes frem er kontaktlærerrollen, der et av intervjuobjektene oppgir at han i løpet av en uke har en time på å være kontaktlærer for 14 elever. Det tilsvarer 4,2 minutter per elev i uka. Han, som flere lærere, oppgir at de ikke har tid nok til å gi elevene det de trenger og at dette setter lærerne i en uutholdelig skvis der man i ytterste konsekvens velger mellom egen helse og barnas beste (Ellingsen & Johnsgård, 2024). De skriver om sykemeldinger og om å ikke føle seg bra nok. Begrepet «arbeidsbelastning» anvendes titt og ofte både i sosiale medier og i nyhetsbildet om lærere som slutter i jobben sin. «Jeg jobbet hver kveld og hver helg, helt til jeg mistet meg selv. Jeg ga og ga og ga, men det var fortsatt ikke nok» oppgir en lærer som sluttet i jobben til NRK (Løndal, 2023). Det samme intervjuobjektet trekker i artikkelen frem at man som lærer, utover å ha kompetanse til faget og formidlingsevne, blir tvunget til å være terapeut, psykolog, helsepersonell og foreldreveileder. Hun sier i artikkelen at hun verken har kompetanse eller tid til å fylle alle disse rollene (Løndal, 2023).

I boka «Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler» skriver Hargreaves og Fullan om stereotypier i læreryrket, som en del av hva lærerrollen innebærer (Fullan & Hargreaves, 2014). De sier at det finnes mange stereotypier i læreryrket, der alle er både delvis sanne og delvis fiktive. Det handler om subjektivitet, individualitet og personlige egenskaper en lærer har. Hvordan det oppleves å være i lærerprofesjon har store variabler i form av landet du bor i, kultur i området, strukturer på arbeidsplassen og sammensetning av elever. Foreldregruppe, testing av elever, og så videre. Fullan og Hargreaves peker på motstridende forventninger og krav som en utfordring i lærerrollen. «Det er selvsagt mulig at noen få heltmodige lærere mot alle odds klarer å overvinne enhver hindring ved å ofte hele livet sitt på elevene sine» (Fullan &

Hargreaves, 2014). Hargreaves og Fullan peker på at de ser røde tråder fra sin egne 20 år gamle forskning i hvordan læreryrket oppleves. Intensivering, negativt press og mislykkede forsøk på endringsarbeid og nye løsninger trekkes frem som noe av det skolene håndterte som problemer for 20 år siden, som likefremt er et problem i dag. Lærerne følte seg den gang ansvarliggjort for mer enn de kunne håndtere. Satt i klem mellom byråkrater og foreldre. Dratt i forskjellige retninger. Isolert, uten støtte og satt til ansvar for å finne ut av ting på egen hånd. Dette er perspektiver som podkasten Ekko tar for seg så nylig som i april 2024. Det snakkes om økt press fra foreldre (behov for veiledning) (NRK, 2024). Alt dette er ting som er uforandret i forskningsårene til Fullan og Hargreaves. En feilaktig drivkraft i endringsarbeidet kan føre til misforståelser og en helhetlig styreform som ikke korresponderer med behovet i samfunnet. De sier videre at dersom endring skal skje i læreryrket «[...] er du nødt til å forstå dette yrket og svært ofte sette pris på det» og fortsetter med «Hvordan kan man lykkes med å ikke bare skaffe noen få, unge lærere som kun forblir et par år i jobben, men også holde på de beste av dem når de når sitt største potensial?» (Fullan & Hargreaves, 2014, s. 64). Når de videre diskuterer hva som kan gi varig positiv endring i læreryrket bruker de begrepet «profesjonell kapital». Med dette begrepet snakker de om hvordan det kollegiale samarbeidet gir mulighet for en utvikling så stor at det vil gi bedre undervisningskvalitet og dertil gi positiv innvirkning på elevprestasjoner. Likevel trekker de frem at enhver ny løsning vil bringe med seg et knippe problemer som deretter må forbedres over tid og skape nytt utviklingsarbeid (Fullan & Hargreaves, 2014, s. 65).

Del 2.2 Viktigheten av kollegiet

«Stanger man til stadighet hodet mot ugjennomtrengelige vegger av byråkratisk motstand og likegyldighet, vil det ikke føre til annet enn utbrenthet» (Fullan, 1995, s. 28). I 1995 publiseres en norsk utgave av «What's worth fighting for? Working together for your school» av Andy Hargreaves og Michael Fullan. Boka er fremdeles høyaktuell fordi den tar for seg forskningsarbeid på læreres muligheter til å samarbeide, lære av hverandre og til felles kompetanseutvikling. Deres første utgave er av eldre årgang enn mye av den andre forskningen og perspektivene jeg benytter meg av, men den bekrefter i så måte at problemene ikke er nylig oppstått. Fullan og Hargreaves skriver om skoler i Amerika og Canada og tar blant annet for seg den delen av lærerrollen som handler om kollegialt samarbeid. I undersøkelsen sin viser de til at skolene blir preget av graden av kollegialitet, fordi det er forskjell i driv og ønske om

forandring og utvikling blant de ansatte. Det er åpenbare fordeler med et kollegialt samarbeid, men de drøfter hvordan noen samarbeid har utfordringer. Begrepet «kunstig kollegialitet» brukes om de som deltar i samarbeid fordi de må og som ikke ønsker å bidra inn i gruppetenkning. Denne gruppetenkningen tar utgangspunkt i individenes kreativitet og personlig utvikling. Enkeltlærere kan realisere seg gjennom andre enkeltmennesker på sin arbeidsplass og Fullan og Hargreaves oppmuntrer til å se verdien i ny innsikt og erfaring inn i samarbeid og utvikling. Individuelt mangfold er en del av gruppens styrke som fremmer kollektiv og individuell utvikling. Fullan og Hargreaves løfter frem både de eldre, erfarne lærerne og de yngre, nyutdannede som gode kompetanser. Dersom man kan gi tilgang til eksisterende ekspertise så vel som ny kunnskap vil man skape kollegial utvikling. Man må ha tro på at folk vil bli dyktige og ikke tolerere de som ikke ønsker å være med på utviklingen (Fullan, 1995, s. 28-35). «Det er typen engasjement, den spesielle måten lærerne samarbeider på som et fellesskap, som virkelig betyr noe hvis fornuftige forbedringer i skolen skal finne sted» (Fullan, 1995, s. 35).

Fullan og Hargreaves mener at en fullstendig lærerrolle også har vektlagt kollegialt samarbeid og kollektiv, så vel som individuell, -utvikling. Læreren er et menneske, og mennesker vokser ikke på samme måte som planter. «Dead wood» er et uttrykk som brukes om lærerne med lav innsats på engelsk. Dette bruker Fullan og Hargreaves til å poengtere at trær sjeldent dør ut av det blå, men at de dør sakte som en konsekvens av ufruktbarhet og underernært jordsmonn. Denne metaforen peker på at lærere med apatisk og «tom» holdning blir defensivt innstilte og desillusjonerte. Dette fører til en kynisk holdning og interesse til endringsarbeid. Nye lærere pekes på som motsatt – at de med sin energi og iver kan utstøte og fremmedgjøre de lærerne i personalet som er nye i yrket. Begeistringen ønskes ikke alltid like velkommen (Fullan, 1995; Fullan & Hargreaves, 2014).

Lærerrollen bærer preg av urealistisk høye forventninger, noen ganger selvpålagt. Kravene fra de andre delene til lærerrollen (være seg forberedelse til undervisning, undervisning, foreldresamarbeid, hjemmearbeid, møte med elever, klasseledelse osv..) gir ofte konsekvenser for lærernes samarbeid seg mellom. Konsekvensen av de mange forventningene er at lærere stenger dører til klasserom og gjemmer seg unna for å få gjort sine forpliktelser. Denne individualismen gjør at kollegiet flyter fra hverandre. I undersøkelser gjort av Fullan og Hargreaves (i USA) ser man at lærerne i størst grad fokuserer på barnas utfall av skolen heller enn hvordan lærerne har det. Det legges stor vekt på lærerne og skolen som formidlere til elever fremfor hverandre som kollegier og skolen som arbeidsplass. 17% av skolene i undersøkelsen

ga uttrykk for at de hadde lært det de kunne lære som lærere, og at de ikke hadde noen direkte tro på at det var mye mer å oppnå. Dette skaper problemer med samarbeid og kollegialitet, til tross for at dette er positivt ladde begreper som forbindes med noe nyttig og verdifullt. Det er naturlig at skuffelser oppstår når forventninger om samarbeid ikke blir innfridd (Fullan, 1995, s. 66-69).

Det er forskjell på privat praksis og personlig praksis. Sistnevnte oppstår når samarbeid blir en del av kulturen på skolen. Når personalet utvikler en samarbeidspraksis, skaper og bevarer det tilfredsstillende og produktive arbeidsmiljøer. I seg selv vil dette redusere usikkerhet og dårlige praksiser ved skolen. Undersøkelsene til Hargreaves og Fullan peker på at et likeverdig kollegium der alle er verdsatt som enkeltpersoner og mennesker gir trygge nykommere. De peker på at et samarbeid i kollegiet ikke trenger å være at alle mener det samme eller bestandig sier «ja», men heller at man i møte med hverandre skaper dialog og refleksjon som gir utviklingspotensialet. Både i møte med hverandre som kollegium, i møte med eleven og resten av laget rundt barnet. De påpeker at en samarbeidskultur ikke nødvendigvis er samarbeid om et undervisningsopplegg eller en aktivitetsdag, men også kan være dialoger om klasseledelse og metodikk (Fullan, 1995, s. 70-74). Til tross for alle de positive sidene ved gode samarbeidskulturer på lærerværelset påpeker de at «samarbeidskulturer er meget sofisterte og fint avbalanserte organisasjoner, noe som også er årsaken til at det er så vanskelig å utvikle dem og enda vanskeligere å få dem til å bestå» (Fullan, 1995, s. 74). Viktigheten av en god samarbeidskultur kommer også frem i podkasten «Ekko» sin episode om «lærerne som ikke orka mer». Den siste tidligere studenten som tas kontakt med i podkasten, snakker om hva som er det gode sidene ved å jobbe som lærer. Hun nevner på 16:20 «jeg jobber i et veldig godt kollegium» som en faktor for at hun trives som lærer (NRK, 2024).

2.3 Om utvikling og læring i samspill med andre

Niklas Luhmann skriver om de sosiale kommunikasjonssystemene og hvordan disse påvirker det psykiske hos subjektet (Rasmussen, 2017). Han teoretiserer samfunnets mange funksjoner med psykiske og sosiale systemer. Han har en systemteori som fungerer som en flerlagsteori der det psykiske og sosiale laget deles opp. Det er ikke snakk om en nivådeling, men mer som to lag som kan variere plasseringen sin, slik kritisk realisme også ser verden. Det psykiske og sosiale er hvert sitt system, men begge er avhengig av hverandre fordi de gjensidig påvirker og utvikler hverandre. Denne teorien om at læring i samspill med andre foregår i flere systemer og lag henger godt sammen med den kritisk realistiske måten å se fenomener på, som jeg kommer

tilbake til i metodekapittelet senere. Luhmann mener at læring kan «[...] defineres som selvbestemt strukturforandring. [...] Læring kan med andre ord forstås som en endring i det basale forventningsmønster som et psykisk system legger til grunn for sine operationer» og at læring derfor foregår som en psykisk endring (Rasmussen, 2017, s. 608). For denne oppgaven er dette aktuelt i begrepet «læring» som utvikling, og hvordan lærere-meg utvikler seg i løpet av de første årene i yrket. Det å lære å utføre lærerjobben blir ofte sett på som et ansvarsområde som tilhører lærerutdanningen, men flere kommentarer i ulike sosiale medier trekker frem at praksisen er forskjellig mellom skoler, at elevene er forskjellige og at man uansett arbeidserfaring er nødt til å sette seg inn i nye ting man skal lære når man er lærer på en ny arbeidsplass (enten man har jobbet før eller kommer rett fra skolebenken) (Ertesvåg, 2024; Løndal, 2023; NRK, 2024.). Luhmann uttrykker at forventningene ligger i underbevisstheden og blir brukt kognitivt i møte med andre på refleks. Disse «andre» kan være både kollegiet og elever. I møte med andre vil det derfor kunne skje en endring i hva du forventer, og du har på en måte lært noe gjennom møte med natur eller mennesker. Kompleksiteten i denne forståelsen må sees på som en tilkoblingsmulighet der vi må forstå at verken viten eller forståelse er noe fast og sikkert. Disse beskrives som «[...] kontigente, i det systemet alltid kunne have valgt noe annet eller valgt at forstå det annerledes.» (Rasmussen, 2017, s. 610).

Rasmussen skriver om Luhmanns kommunikasjonssystemer og om hvordan disse, som den sosiale faktoren, påvirker den psykiske faktoren hos subjektet/mennesket. Luhmann mener at kommunikasjonsfaktoren i utdanningssystemet skiller seg fra andre systemer fordi kommunikasjonsplattformen til en som underviser er avhengig av den organiserte interaksjonen med elever (Rasmussen, 2017). Tanken er at det sosiale på jobb påvirker det psykiske, og at kommunikasjon både med kollegier, elever, mentorer og ledelse vil ha utfall på egne forventninger og dertil opplevd mestring – motivasjon. Denne tanken løftes senere i oppgaven når vi ser på essayet med aktivitetssystemet som analyseverktøy. Dette sosiale samspillet skal være en del av utviklingen hos studenter som er nye i yrket slik at de fortsetter veien mot det å lære å være lærer.

Kapittel 3: Tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg vise frem forskningsbasert kunnskap som ligger til grunn for fenomenet jeg undersøker. Følgende databaser benyttet: oria.no, idunn.no. Gjennom disse databasene har jeg funnet forskning fra mange pedagogiske tidsskrifter. Jeg har valgt å søke i 2 retninger, med ulik hensikt: *Hva skrives det autoetnografier om? Finnes det autoetnografier om nyutdannede i læreryrket?* og *hvilken forskning er gjort på det å være ny i læreryrket de siste 5 årene? Hva blir det skrevet om det å være ny i lærerrollen?* I siste spørsmål har valgte jeg i utgangspunktet å begrense meg til de årene jeg selv har vært lærer, men oppdaget fort at søket omfavnet mye mer ved utvidelse av tidshorisonten. Jeg valgte å trekke det helt tilbake til 1995. Året med seksårsreformen og påfølgende Læreplan 1997.

Del 3.1 Å være ny i yrket

Det siste først: hvilken forskning er gjort på det å være ny i læreryrket de siste 10 årene? Hva blir det skrevet om det å være ny i lærerrollen? I søket «Alle felt inneholder «skole» OG Alle felt inneholder «arbeidsplass» OG Alle felt inneholder «lærerrolle» fikk jeg 4 treff, der en var en aktuell rapport gjort av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Jeg dro kjensel på «Skaalvik og Skaalvik» uttrykket og søkte derfor på «skaalvik» eksplisitt som forfattere de siste 10 år. Der fikk jeg 98 treff, noen svært aktuelle for oppgaven min. Disse funnene byr på mange perspektiver, her kommer noen av de jeg har valgt ut som relevante for min oppgave:

“Research during the last two decades systematically reveal that teaching is a stressful occupation and that teachers are at risk of developing symptoms of burnout.” (2021). Skaalvik og Skaalvik deler læreres utbrenthet inn i 3 dimensjoner: emosjonell utbrenthet, depersonalisering og følelse av mestrings. På veien til utbrenthet peker Skaalvik og Skaalvik på at du i disse 3 dimensjonene blir redusert. Utmattelse og utbrenthet kjennetegnes i deres rapport som tap av energi og kronisk utmattelse. Rapporten er en kvantitativ undersøkelse der de har tatt for seg variabler som tidspress, demotiverte elever, emosjonell tretthet, mestrings av jobben og autonomi. Studien viser at tidspress, emosjonell utmattelse og selvpoppfattet mestrings var de største faktorene for depressivt humør og utbrenthet. Total arbeidsbelastning, tidspress og begrensede muligheter for hvile og restitusjon fører til erosjon i energien til lærere (2021, s. 8-12).

Einar M Skaalvik og Sidsel Skaalvik har gitt mange bidrag til forskningsfeltet. Boken «Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestrings og utfordring» tar for seg mange gode perspektiver til

hverdagen som lærere (2012). De skriver blant annet om kognitive teorier som mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik snakker om lærerens arbeid som preget av autonomi og variasjon, og at det derfor er stor variasjon i hvilke oppgaver den enkelte lærer forventer å mestre. De skriver også om at nyutdannede lærere som står i undervisning i klasser der det har vært problemer kan så tvil til lærerens egen tro på evnen til å mestre undervisningssituasjoner. En praksis der nyutdannede møter utfordringer som de har for liten erfaring til å håndtere omtales som «spesielt uheldig fordi forventninger om å mestre lærerrollen etablerer seg i løpet av de første årene i yrket» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 30). Det kan gi store emosjonelle belastninger å være nyutdannet og eksponert for negative følelser som konflikter, anstrengte relasjoner, mangel på tillit og liknende (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 49). De presenterer viktigheten av høy mestringsforventning som avgjørende for trivsel og engasjement i lærerrollen. Et av faktorene for høy mestringsforventning er tidligere erfaringer, og det er derfor viktig at nye lærere har tid til å sette seg inn i fagstoff, undervisning og arbeidsmetoder. Det økende tidspresset nevnes som en global tendens i utdanningssystemet. Økning i arbeidsoppgaver og møter ble i en undersøkelse av Skaalvik og Skaalvik selv dratt frem av lærere. 74% av informantene opplevde at dagene ble så hektiske at det var liten tid til å ta pauser eller finne ro (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 29-36).

Internasjonal forskning viser at lærere er en av de yrkesgruppene som opplever mest stress i arbeidet sitt (Stoeber & Rennert, 2007). Denne undersøkelsen ser på hvordan utbrenthet påvirkes av fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Denne studien viser at antall år i yrket ikke nødvendigvis forminsker muligheten til å oppleve flere av faktorene til utbrenthet. Undersøkelsen deres viser også at læreres ønske om perfektjonisme og negative holdninger til «å ikke få til» i stor grad øker risikoen for at utbrenthet kan oppstå (Stoeber & Rennert, 2007, s. 44-48). Skaalvik og Skaalvik har gjort liknende undersøkelser i Norge som viser at følgende faktorer har betydning for demotiverte og utbrente lærere: «[...] opplevd tidspres, begrensning i lærerens autonomi, forholdet til foreldrene, til kollegene og til skolens ledelse, disiplinproblemer, grad av autonomi og mangel på verdisamsvar» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.56). Arbeidsmengde og arbeidstempo plukkes fram som faktorer som påvirker læreres grad av motivasjon og mestringsfølelse i jobben.

I intervju gjennomført av Skaalvik og Skaalvik trekker to lærere fram hvordan kontaktlærerrollen påvirker deres hverdag og opplevde mestring. Kontaktlæreren har ansvar for både administrative og sosialpedagogiske oppgaver så vel som kontakt med hjem/foresatte og generell oppfølging i fag. Informantene opplever det som stressende og vanskelig å følge opp

alle faktorene hos barna når de får ansvar for mange barn og samtidig underviser i mange andre barn «enn sine egne». Det er ekstra mange informanter som trekker frem sosialpedagogiske utfordringer og bekymringer for elevene som emosjonelt belastende (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 99, 111). Den emosjonelle belastningen sammen med tidspress og hektiske arbeidshverdager påpekes av informanter i Skaalvik og Skaalviks intervju blant annet slik: «Det er et heseblesende yrke med ganske stort tidspress og et stadig jag» (2012, s. 131). De yngre informantene i undersøkelsen (noen av disse har fremdeles ikke fått seg fast jobb, de står i vikariater) sier at de opplever det som å «miste kontroll over arbeidssituasjonen» når arbeidstempoet blir for høyt og ansvaret for stort (2012, s. 164). De unge forteller at jobben ofte er av så psykisk stor belastning at det må helges og ferier til for å få jobben på avstand. De påpeker at de er redde for det store ansvaret som faller på dem og at dette i seg selv skaper en redsel for å bli syk og ikke dra på jobb. «Det er verdt å merke seg at flere av de unge informantene sier at det er et nederlag å sykemelde seg, selv når belastningen er stor» (2012, s. 166). Skaalvik og Skaalvik sier at «En grunn til at mange unge informanter føler ansvaret som tyngende er at de ofte blir satt til oppgaver som de føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne utføre» (2012, s. 165).

Videre søkte jeg eksplisitt på masteroppgaver hos Oria som tok for seg tematikken. Med søket «Alle felt inneholder «skole» ELLER Alle felt inneholder «skolen» ELLER Alle felt inneholder «utdanning»» fikk jeg 356 treff. De første 30 var mest relevante, deriblant en kvalitativ masterstudie som gjennom brevmetoden tok for seg erfaringer etter de første 100 dagene i yrket hos 7 informanter. Studien så på det strukturelle i organisasjonen og fant sammenhenger mellom de ulike rollene nyutdannede lærere får, organisering fra ledelsen og trivsel på arbeidsplassen. Jeg fortsatte søket hos Idunn med: «skole AND praksissjokk» med 10 funn i forskningsartikler. Jeg søkte også «utdanning AND møte med læreryrket» med 155 funn. Resultat nummer 7 er en artikkel fra mars 2007. Jeg ble nysgjerrig på den, til tross for at den er litt utenfor det jeg i utgangspunktet søker i tidshorizonten. Gunnar Engvik skriver i artikkelen om hvordan det er viktig for læreres videre yrkesutøvelse at det første året er lystbetont og med opplevd mestring (Engvik, 2007). Yngre lærere føler seg mer usikre i profesjonen enn eldre lærere og Engvik setter allerede i 2007 spørsmålsteget ved hvorvidt støtteordningene til nyutdannede lærere fra 2007 er god nok (Engvik, 2007, s. 72-73). Jeg konkluderer søkene med at mye av forskningen som finnes dreier seg om veiledningen av nyutdannede i arbeid eller om lærerutdanningen og dens forberedelser til yrkesutøvelse.

Del 3.2 Rapport om lærerrollen

I 2016 ble det gitt ut en rapport om lærerrollen (2016). Den sier noe om hva lærerrollen rapporteres å være. Noe av dette oppleves relevant til rollen(e) jeg har stått i som lærer selv og som jeg har drøftet i møte med kollegier og andre i Utdanningsforbundet. Dette er en rapport som tar for seg ulike elementer ved lærerrollen, alt fra politiske styringer til hvordan lærere opplever rollen selv. «[...] finner vi relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar [...] utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser, og som er knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen» (Dahl et al., 2016, s. 173).

I kapittel 7 peker rapporten på innsatsen for kompetanseheving i skolen. Rapporten sier at lærere som systematisk har jobbet i lærergrupper med nye satsningsområder (for eksempel metodikk) og har hatt kollegabasert veiledning opplever en endret praksis. Dette er tilbake på begynnelsen av 2000-tallet. Kollektive arbeids- og organisasjonsformer viser å ha hatt stor betydning for både elevs og lærers arbeidssituasjon (Dahl et al., 2016, s. 157). Undersøkelsen viser at lærere har liten utvikling av sine arbeidsformer. Det neste kapittelet er en studie basert på et utvalg kommuner og skoler der de undersøker hva som setter rammer for lærernes rolleutøvelse. Lærerne blir spurt om å trekke frem kompetanser de mente var viktige at en lærer behersker, og da svarer de blant annet relasjonskompetanse (evnen til å utvikle relasjoner og samspill med andre mennesker), pedagogiske evner og evne til samarbeid. Lærerne som ble intervjuet uttrykker en endring i læreryrket der disse faktorene er langt viktigere nå enn tidligere (2016, s. 177, 179). Undersøkelsen viser at rektorene ønsker at pålagt utviklingsarbeid (fellestid) i arbeidstidsavtalen i mindre grad skal handle om drift og i større grad om pedagogisk utviklingsarbeid og faglig påfyll. På skolene der rektor hadde høye ambisjoner om pedagogisk utvikling opplevde rektorene motvilje blant lærere fordi ønsker om annet arbeid sto høyere (for eksempel undervisningsplanlegging) (Dahl et al., 2016, s. 179, 185). Undersøkelsen tar også opp uformelle samarbeidsarenaer som friminutt og observasjon som samarbeidsmetoder. Systematisk kollegabasert veiledning var praksis hos noen skoler. «Samarbeid med andre profesjoner» er også et tema som tas opp fra lærere – de ønsker en større differensiering av arbeidsoppgavene slik at profesjonene tar ansvar for sine områder. Det nevnes rengjøring, kopiering, psykologisk tjeneste og sykepleie som ulike områder de tar ansvar for (Dahl et al., 2016, s. 189)

I kapittel 6 har de en underkapittel «overgangen fra lærerstudent til lærer» (Dahl et al., 2016, s. 145). Her diskuterer de praksissjokk/overgangssjokk som begrep og viser til negative erfaringer

som en del av dette. I en analyse vises det til at lærere ikke så på seg selv som «ferdig utdannede» da de entret yrket og at kvalifisering var knyttet til det å få praktisk erfaring i yrkesutøvelsen. Utdanning blir sett på som en inngangsbillett til yrket. Likevel viser undersøkelsen at nyutdannede lærere i Norge i stor grad har fullt ansvar fra dag én på jobb (2016, s. 145). I undersøkelse av veiledning av nyutdannede i 2014 viser det seg at 47% av skolene hadde satt av tid til veiledningspraksis til den nyutdannede på arbeidsplass og til at noen får stilling som veileder. Dahl et. Al. argumenterer for at veiledere har stort potensiale for å åpne dørene til et profesjonsfellesskap der de nyutdannede har plass til å reflektere og lære om praksis i praksis (2016, s. 146). De som har vært veiledere forteller at nyutdannede ofte møter emosjonelle utfordringer først. Frykt for å ikke prestere godt og frykt for å stå alene og bli ensom. De nyutdannede uttrykker også frustrasjon over å måtte undervise i fag de ikke har faglig kompetanse i. I tillegg kunne undersøkelsen se en tendens til at nyutdannede, ofte de siste som får jobb, blir satt i tynge undervisningssituasjoner enn de etablerte lærerne. Dette blir en utfordring fordi det er stor skeivfordeling i teoretisk og praktisk kunnskap hos de nye lærerne (Dahl et al., 2016, s. 139. 147).

Utvalget oppsummerer sin rapport med at profesjonsfellesskapet kan spille en viktig rolle for utviklingsarbeidet i skolen. Det vil kunne bære frukter som en arena for faglig utvikling og tilbakemelding både i organisering og innhold i profesjonsutøvelse. De påpeker at det må arbeides for at profesjonsfellesskapene både innad på skolen, lokalt, regionalt og nasjonalt styrkes. De ser at samarbeidstid må struktureres og de anbefaler «[...] en klarere deling mellom tid brukt til samarbeid om administrasjon og tid brukt til samarbeid om faglig og pedagogisk utvikling» (Dahl et al., 2016, s. 209).

Del 3.3 Arbeidsplassstillitsvalgt i Utdanningsforbundet

Som arbeidsplassstillitsvalgt i Utdanningsforbundet har jeg vært på kurs og konferanser der frafall fra yrket og yrkets emosjonelle belastning har vært store, gjengående temaer. I yrker der ansatte skal vise stor evne til empati og ha stort følelsesmessig engasjement overfor andre mennesker vil den emosjonelle belastningen bli stor. Det trekkes særlig frem hvordan skolen er en arbeidsplass der man sjeldent har mulighet til å ta ting i eget tempo eller tilpasse etter dagsform. Man må opptre profesjonelt og kan derfor ikke ha plass til «en dårlig dag». Egne følelser og emosjoner må settes til side i profesjonsutøvelsen og Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) viser til hvordan de emosjonelle kravene kan være en faktor knyttet til sykefravær blant lærere (STAMI, 2019). Indregard, Ulleberg, Knardahl og Nielsen skriver om hvordan dissonansen mellom egne følelser og emosjoner og det jobben krever av deg kan føre til indre konflikt (2018). Den indre konflikten kan føre til emosjonell utbrenthet og fravær på jobb. Forskningen deres er gjort på lærere i grunnskole, uansett hvor lenge de har arbeidet der. Det er likevel interessant å ha med fordi de diskuterer hvordan det å uttrykke følelser som ikke oppleves som ekte er belastende over tid og at distansen mellom hvordan man har det og hvordan man må oppføre seg utad i noen tilfeller kan være stor over tid og føre til sykdomsrelatert fravær fra arbeidsplassen. Forskningen konkluderer med at emosjonell belastning må sees på som en av de store psykiske faktorene til sykefravær i helse- og omsorgssektoren (Indregard et al., 2018).

Del 3.4 Autoetnografi - hvem og hvordan

Da jeg undersøkte hvordan metoden jeg ønsket å benytte meg av var brukt tidligere var mitt utgangspunkt: *Hva skrives det autoetnografier om? Finnes det autoetnografier om nyutdannede i læreryrket?* Veilederen hjalp meg med flere artikler til dette søket, men ut fra hvilke funn som dukket opp kan det se ut til at autoetnografier i større grad er brukt innen helsesektor. Det er mange autoetnografier om det å være pårørende i ulike relasjoner der andre part har kroniske sykdommer som påvirker hverdagen i varierende grad. Det er mange av de nyere publikasjonene som kommer fra helsesektor og handler om hvordan helsepersonell opplevde jobben sin under COVID-19-pandemien. Blant de første 6 sidene på søket «autoethnography» og «artikkel» er det gjennomgående at mange ønsker å løfte autoetnografi som metode. Titler som «Teaching (through) autoethnography», «Upsetting the (Schooling) set up: autoethnography as critical race methodology» og «Towards a Moderate Autoethnography». Ellers er det mange titler og inngresser som viser til autoetnografi som

metodikk innen helse og sykepleie. Jeg legger derfor til «education», men får treff som anbefaler og diskuterer metoden i «medical education research». Treff nummer 9: «Autoethnography and teacher education : snapshot stories of cultural encounter» og nummer 16 “Anthropologist, Education and Autoethnography” er to treff som diskuterer bruken av autoetnografi i utdannings situasjoner. De henviser begge til fordeler og ulemper med bruk av autoetnografi i høyere utdanning.

“Autoethnographies place personal experience within social and cultural contexts and raise provocative questions about social agency and socio-cultural constraints. Several authors are discussed who write about educational settings that are quite familiar to them, thereby positioning themselves as insiders to the milieu studied.” (Reed-Danahay, 2009, s. 28).

Videre drøftes autoetnografi gjennom de ulike perspektivene: “Autoethnography falls squarely at the intersection of insider and outsider perspectives, and thereby encourages us to explore more fully the implications and, perhaps, misguided uses of this dualism.” (Reed-Danahay, 2009, s. 43). Dette er gode poeng om autoetnografiens nytte, men er ikke forskning der metoden er brukt. Selv om det ikke er et funn med anvendelse av metoden gir det likevel en indikator på at metoden ikke er mye brukt innen utdanningsforskning. Dette til tross for at «teaching through autoethnography» varmt reklamerer for hvorfor man skal bruke metoden:

Oskar: You wrote your bachelor’s theses and plenty of essays – for what? For yourselves? For a mark? Because it was required by your lecturer, thesis supervisor or the institution? Were those your words? Did they create you? Did that writing have any meaning? Were those words alive? Let’s make the word live again, let’s bring existential meaning to studying. You know, let’s do something which won’t just be a pretense. We should focus on researching ourselves in the context of being a student, on writing and inquiring in order to create a change. Let’s create a collective autoethnography of study – together: a polyphonic and diverse narrative. (Szwabowski et al., 2022, s. 47).

Jeg har brukt flere søkemotorer med store variasjoner i begrep og søkemetoder for å finne utdanningsforskning med autoetnografi som metode. Jeg oppsummerer søket i eksisterende forskning med bruk av autoetnografisk metode slik: Det finnes lite utdanningsforskning som benytter seg av autoetnografisk metode. Det funnet jeg gjorde var en engelskskrevet autoetnografi fra 2009 med tittel «An Autoethnographic journey through Teaching Experience».

Kapittel 4: Teori

Teorikapittelets oppgave er å gi grunnlag til å diskutere funnene fra essayet. Teorien i en masteroppgave skal, ifølge Dalland, skape grunnlaget for forståelse av problemområde og bidra til dybdeforståelse av fenomenet oppgaven undersøker (Dalland, 2020). I forkant av masteroppgaven har jeg produsert flere oppgaver rundt samme tematikk. Jeg visste derfor allerede om noen teorier man kan knytte til «praksissjokk» og frafall fra yrket. Likevel syns jeg det er viktig med en bred kunnskap om teorier slik at man kan velge ut en base som er aktuell for innhentet data. I min oppgave er dataene hentet inn før teoretiske perspektiver ble valgt og det var derfor aktuelt å se litt på innhentet data sammen med veileder før jeg bestemte meg for hvilke teorier jeg ville gå for. Jeg har valgt to teorier i forsøk på å forstå hva som ligger bak det opplevde praksissjokket fra essayet. Aktivitetsteorien til Engeström og fenomenologisk frigjøring av Edith Stein. Jeg har samtidig skrevet litt som sosiokulturell læringsteori (aktivitetsteorien) og om Edith Steins forståelse av empati/sympati.

Del 4.1 Aktivitetsteori

«Human activity is not only individual production.

It is simultaneously and inseparably also social exchange and societal distribution.

In other words, human activity always takes place within a community governed by a certain division of labour and by certain rules”.

(Engeström, 1987, s. 144).

I «Learning by expanding» forteller Yrjö Engeström om læring og utvikling som noe som foregår gjennom aktivitet/handling (1987). I denne oppgaven er det interessant å se på hva og hvilken læring som har foregått for hvem, fordi det i aktivitetsteorien handler om at man utvikler seg til *noe*. Begrepet «Ekspanderende læring» handler om at man utvikler *noe*. Man kan si at man ekspanderer sin viten, sin forståelse eller sin kunnskap. Engeström tar utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteorier og ser nærmere på ekspansiv læring som noe transformerende *hos* mennesket, påvirket *av* mennesker. Den ekspanderende læringen foregår når flere mennesker kollektivt deltar aktivt i refleksjon, dialog og samarbeid. I denne masteroppgaven er det aktuelt å vise til teorier om utvikling og læring fordi analyseverktøyet mitt, aktivitetsteorien til Engeström, viser til en «bevegelse»/utvikling hos individet. Her utforskes nye måter å tenke på, samhandle på og organiseringer av fenomener. Det å utvide horisonten og utfordre grenser har fått begrepet «Boundary crossing» av Engeström. I møte med det ukjente er tanken at man møter «the mystery of otherness» og gjennom dette har mulighet til å utforske egen kompetanse,

egne sannheter og gjennom møte med andre ekspandere egen horisont. De 4 måtene å lære på i boundary crossing kalles: «Identification, coordination, reflection and transformation» (Akkerman & Bakker, 2011, s.3). Identification handler om å se på egen praksis og reidentifisere seg selv. Coordination går ut på å koordinere ulike praksiser til noe som gjør overgangen mellom dem bedre. Reflection handler om å se annerledes på egen praksis ved å bruke andre perspektiver både på sin og andres praksis. Transformation blir brukt der boundary crossing ender opp med endring eller opprettelse av nye praksiser. Felles for alle er at de underliggende inkluderer interaksjon med andre praksiser, mennesker. Dette prinsippet er aktuelt i min oppgave fordi vi senere skal diskutere hvordan samspill mellom kollegier kan påvirke en lærers arbeidshverdag (Akkerman & Bakker, 2011).

Med Vygotski som teoretisk grunnlag skriver Engeström om utvidelse av individets rammer for forståelse og tilhørende handlingsrom. Han hevder at læring skjer i autentisk samspill med andre og at kognitiv utvikling påvirkes av mellommenneskelige faktorer (Division of labour). Dermed kan læring, enten det er i boundary crossing eller ei, foregå i når individer møtes. Engeström skriver om hvordan man kan forstå menneskelig læring og han mener at læring skjer fordi en aktiv handling har foregått. Aktivitet kan sees på i flere former, enten som at man gjør noe, gjennom en aktiv analyseprosess om dynamiske og transformativt faktorer, eller som en kontekst til et fenomen (Engeström, 1987). Dette er noen av faktorene han bruker i sin utvidede forståelse av Vygotskys aktivitetssystem. Han har kalt sitt aktivitetssystem «The complete activity system». Dette vil senere bli omtalt som «andre generasjons aktivitetssystem» i rekken av totalt tre aktivitetssystem. Det er viktig å poengtere at Engeströms forståelse av aktivitetsteorien er nummer tre i rekken etter Vygotsky og Leontiev. Altså kaller vi Engeströms forståelse av aktivitetsteorien for tredjegerasjons, mens hans forståelse av aktivitetssystem er andregenerasjons (Engeström, 1987, 2015).

4.1.1 Sosiokulturell læringsteori - i endring med samfunnet og samtiden

Før vi går inn på aktivitetsteoriene er det aktuelt for oppgaven å si noe om sosiokulturell læringsteori. Dette er en læringsteori som ligger til grunn for The complete activity system fordi Engeström utviklet det fra et system vi nå kaller førstegenerasjons aktivitetssystem. Lev Vygotsky la frem en teori om at all læring skjer i sosial og kulturell kontekst. Kultur, tradisjoner og normer i den sosiale settingen er grunnlaget for hans sosiokulturelle læringsteori. Hans teorier bygger blant annet på at all intellektuell utvikling har utgangspunkt i et sosialt samspill. Det sosiale og kulturelle kommer først som en ytre påvirkning, deretter den individuelle utviklingen. Altså mener han at «[...] all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet.» (Imsen, 2020, s. 188). Læring ses som avhengig av et forhold mellom indre, individuelle prosesser og ytre, sosiale prosesser. Når disse to møtes gir det grunnlag for konstruksjon av kunnskap. Med språk (fysisk eller artikulert som talespråk med varierende grav av vokabular) videreformidler mennesker sine ideer og kunnskap slik at andre også kan utvikle seg. Han viser også til den proksimale utviklingssonen som en figur til å forklare hvordan kunnskap og ferdigheter kan ekspandere i møte med andre mennesker (Engeström, 2015; Postholm, 2015).



Figur 1 Proksimal utviklingszone (Gjengitt fra Imsen, 2017, s. 192)

I figuren er subjektet midten. Rundt subjektet er det en sirkel som representerer det mennesket kan klare på egenhånd (av både tenkning og ferdigheter). Utenfor denne sirkelen ligger den proksimale utviklingssonen, altså det rommet der man lærer som følge av møte med andre. Kommunikasjonsorientert pedagogikk er et annet uttrykk for dette. Fallgruven her er at

Vygotsky mente mennesket som skulle bidra i den proksimale sonen måtte kunne mer enn subjektet. Dette bygger under tradisjonell mesterlære der læreren formidler og andre lytter. Det er viktig at datidens innovative bidrag fra Vygotsky blir kontekstualisert av samtidens utdanningsfelt. Det er potensial for å bruke den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotskys mange figurer til å forklare mange settinger, men Faldet, Skrefsrud og Somby er klare på at de kulturelle ressursene, sosial kompetanse og ordforråd er andre i dag enn da Vygotsky ga uttrykk for sine teorier (Faldet et al., 2023). Internaliseringsprosessen er et nyere perspektiv på Vygotskys tanker og teorier, der man mener individet skaper koblinger mellom sosiale, personlige og kulturelle aspekter og at dette i seg selv danner grunnlag for utvikling og læring (Faldet et al., 2023). Internaliseringsprosessen kan sees på som den øverste trekanten i førstegenerasjons aktivitetssystem.

I den første utviklingen av aktivitetssystemet så det slik ut, bestående av 3 faktorer for utfall (outcome). Disse er subject (ofte en gruppe mennesker), object (som er det man har aktivitet for å nå. Et slags mål.) og mediating artefact (som handler om hvilke verktøy man har). Vygotsky mener disse 3 faktorene er viktige i handling mot nye utfall. De påvirker hverandre likegyldig og er alle like mye verdt.

Del 4.2 The complete activity system

«With reflections
traditions are made available for change”
(Postholm, 2008, s. 4)

May Britt Postholm har skrevet om andre og tredjegerasjons aktivitetssystem, inspirert av Engeström og Vygotsky. Andregenerasjons aktivitetssystem skal i denne oppgaven brukes til å forklare vesentlige trekk ved praksisen, med kombinasjon av historisk og situasjonsbasert analyse. Aktivitetssystemet blir analyseverktøyet for denne oppgaven.

I “Teachers developing practice: Reflection as key activity” skriver Postholm om lærere på mellomtrinnet. Hennes undersøkelser viser at lærere, gjennom refleksjon både i praksis og om

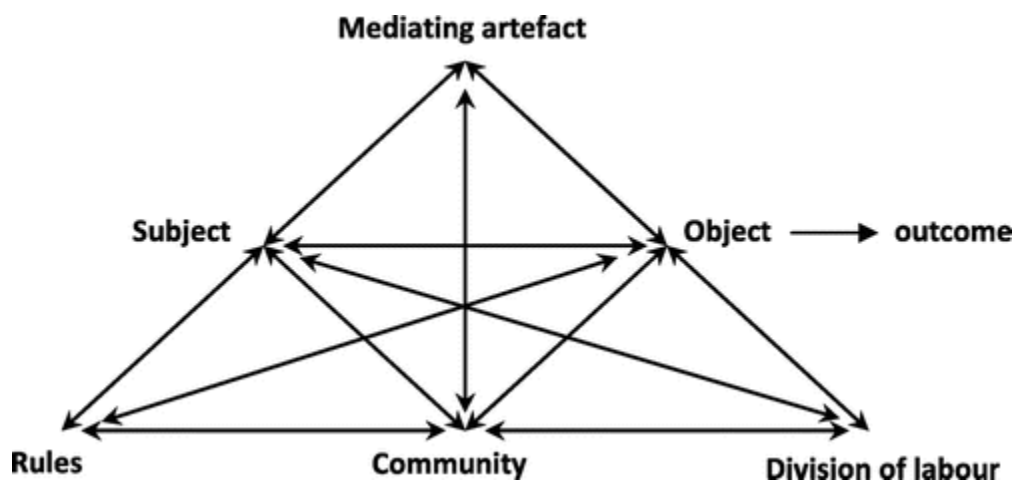
praksis, bidrar til endring og utvikling i sin videre praksis. Lærere som stiller spørsmål ved egen praksis og som har tid til å reflektere over denne, sammen med gode teorigrunnlag, utvikler seg til bedre lærere. Hun bruker uttrykkene «transcendence» og «immanence» til å forklare spennet mellom å 1-transcendence som å aktivt strekke seg langt utenfor egne grenser for å oppnå et mål, en bevissthet, en tilstand eller en erfaring. 2-immanence som begrep for det nærliggende og iboende. I stedet for å overskride og gå utover den materielle verden kan man si at de transcendentale realitetene ligger til stede i menneskets indre. At selvutforskning kan gi både innsikt, kontakt og forståelse av praksis (Postholm, 2008, s. 4). Hun argumenterer for at refleksjon over praksis er det som kan føre til endring i fastgrodde tradisjoner. «When things are proceeding normally, an expert teacher does not solve problems and does not make decisions, but simply does what normally works» skriver hun om hvordan veletablerte lærere unngår endringsarbeid og dermed også selvransakelsen i immanence og transcendental forståelse (Postholm, 2008, s. 4). Dette betyr at man som erfaren lærer har internalisert og automatisert hverdagen (i den grad arbeid med mennesker kan automatiseres) i så stor grad at behovet for å reflektere over egen praksis forsvinner. Likevel argumenterer hun for at underbevisstheten til det individuelle mennesket i en eller annen grad vil forsøke å få innsikt i «hvorfor». Hvorfor elevene responderte som de gjorde eller hva som gjorde at en oppgave var interessant for klassen.

“Most likely, a tighter connection between theory and practice would make the teachers more secure in their own profession, having a common, active vocabulary or concepts that unite teachers in their own profession and as a professional group in society. This common vocabulary will create intersubjectivity between teachers working together.” (Postholm, 2008, s. 11).

Å utvikle en profesjon der selvtillit og tro på egen praksis er i førerretet er viktig for at lærere skal kunne stå godt i utviklingsarbeid i yrket sitt. Som hun sier i sitatet over er det viktig med en sammenheng mellom teori og praksis der lærere kan forankre handlinger og holdninger i god teori i pedagogisk praksis. Dette skriver hun også om i artikkelen “Reflective thinking in educational settings: an approach to theory and research on reflection” fra 2018. Her har hun samlet inn kvalitative data gjennom blant annet individuelle intervju med lærere. Denne artikkelen konkluderer med at lærere må utvikle seg i samspill med hverandre og i gode relasjoner. Hun ser altså på den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotski som en løsning for at lærere skal utvikle seg selv, profesjonspraksis og skolen som helhet. Kunnskap og kompetanse kan utvikles gjennom samspill og samtale med andre mennesker, og flere av

intervjuobjektene til Postholm peker på språk og vokabular som en viktig faktor (Postholm, 2018, s. 433, 440-441).

Yrjö Engeström har laget en illustrasjon han kaller «The Complete Activity System». Dette systemet bruker både Engeström og Postholm til å analysere og se på hvordan ulike faktorer påvirker læring i sosiale settinger. Illustrasjonen er en analyseenhet som gir rom for komplementære faktorer. Faktorene er gjensidige viktige og vil kontinuerlig være i endring både på grunn av hverandre, men også på grunn av utenforstående faktorer som for eksempel andre mennesker.



Figur 2 Engeströms aktivitetsteori (Postholm, 2018, s. 6; Engeström, 1987)

Denne figuren viser “The complete activity system” i andregenerasjonsform. Den deles opp i “Object”, “Subject”, “Rules”, “Community”, “Division of labour” og “Mediating artefact” (Postholm, 2015, s. 45). Oversatt til Norsk kan disse kalles: “Objekt”, “Subjekt”, “Regler”, “Felleskap”, “Deltakelse/Rolle” og “Redskap/Verktøy”. I videre forklaring og anvendelse kommer jeg til å bruke de norske og de engelske begrepene om hverandre. Poenget med illustrasjonen er å kunne forstå hvordan ulike faktorer kan gi grunnlag for læring i samspill med andre. Objektet er det sentrale målet/formålet med handlingene som utføres, altså det som driver subjektet til handling. Disse kan være både kollektive og individuelle. Subjektet er de aktive deltakerne som analyseres. Det kan være én eller fler som regnes som subjekt slik Postholm anvender aktivitetssystemet. Verktøyene (mediating artefact) man benytter i arbeidet mot målene kan være både fysiske og mentale og kan omhandle alt fra fysiske og digitale ressurser til kognitive strategier, ordforråd, teorigrunnlag og holdninger. Det er særlig verktøyene som trekkes frem som en faktor med størst variabel fordi den i stor grad er gjensidig med ytre

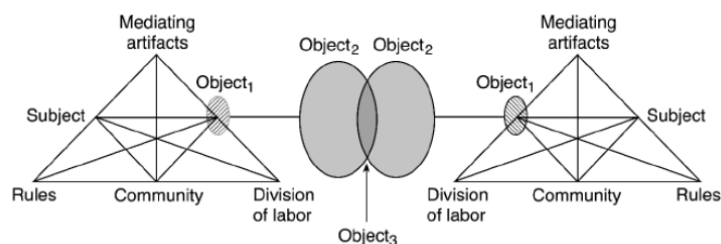
påvirkning, altså sosiale møter. Disse sosiale møtene er i tråd med Vygotskys fokus på samspill mellom mennesker som en viktig faktor for læring og utvikling. Reglene for arbeidet styrer aktiviteten og kan være både eksternt pålagt fra for eksempel ledelse, men også internt utviklet, både bevisst og ubevisst, av deltaker(-e). Fellesskapet refererer til de sosiale tilhørighetene subjekt(-ene) tilhører under arbeidet og henviser til hvordan miljøet rundt kan begrense eller utvide mulighetene for forståelse/utvikling. Deltakelsesfaktoren handler om de konkrete handlingene som skjer mellom/fra/til subjekt(-ene) og objektet (målet), og vis a versa. Dette foregår i samspill med regler, verktøy og fellesskapet (Engeström, 2015; Faldet et al., 2023; Lange, 2014; Postholm, 2015).

Illustrasjonen kan sees som en liten trekant øverst som består av subjekt, mål (objekt) og verktøy for å nå «outcome», altså ønsket utfall. Dette systemet viser nærheten mellom det handlende subjektet, verktøyet som trengs og målene (objektet). Pilene refererer til gjensidig påvirkning og at faktorene er likeverdige og dette er det vi kaller førstegenerasjons aktivitetssystem, utviklet av Vygotsky. I den nedre delen av trekanten ser vi faktorene Engeström mener må sees på som påvirkere for utfallet. Postholm skriver at den nedre delen av trekanten kan sees på som konteksten. Den nedre trekanten bidrar både med muligheter og begrensninger for subjektet og objektet (målet). «The factors in the activity system are in mutual relation to each other and are continuously changing because of human actions and interplay» (Imsen, 2020, s. 206-209; Postholm, 2015, s. 45-46). Når man ser illustrasjonen som helhet ser man at strekene mellom de ulike faktorene har piler i begge retninger. Dette signaliserer hvordan de likeverdige påvirker hverandre. Postholm argumenterer også for at de kan sees på som spenninger og motvekter og at disse spenningene kan danne grunnlag for utvikling og endring. Dette betyr at endringer, utvikling og læring kan forekomme med faktorene i samspill eller med faktorene i motspill og i ubalanse. Kontinuerlige overganger og transformasjoner med, uten og mellom de ulike faktorene er altså grunnlaget for at endring skjer både i positiv og i negativ retning, derav punktet «outcome». Denne trekanten gjenoppstår i det øyeblikket utfallet har blitt til, fordi utfallet automatisk «havner» i en ny trekant, i tillegg til at det foregår flere aktivitetssystemer på en gang. Både i deg som individ og i samspill med andre (individuellt og relasjonelt) (Lange, 2014, s. 168; Postholm, 2015, s. 45-46).

4.2.1 Læringsbegrepet i tilknytning til aktivitetssystemet

Thomas de Lange har vært sentral i min forståelse av aktivitetssystemet. Han har refleksjoner rundt aktivitetssystemer, ekspansiv læring og eksternalisering/internalisering. Hans forståelse av læring henger naturligvis tett med Vygotskys førstegenerasjons aktivitetssystem i det at læring og utvikling i seg selv er et mål for mennesket.

Læring defineres av de Lange som endringer som oppstår i større eller mindre grad, og er varig. Dette kan foregå i vår bevissthet eller adferd (ikke-biologiske faktorer). Aktivitetsteorien belyser hvordan individet endrer seg i felles, sosiale praksiser og Lange fremhever også hvordan individets læring påvirkes og utløses gjensidig i det sosiale samspillet. Dette omtales som endringsprosesser. Når Lange forklarer aktivitetsteorien deler han den opp både i første-, andre- og tredje generasjons aktivitetsteori. Den første delen er den øverste trekanten fra Vygotsky, den andre er Engeströms supplement og kalles også «The complete activity system». Tredjegerasjons aktivitetsteori forsøker å belyse hvordan tredjegerasjons aktivitetssystem inngår i et større nettverk av mange aktivitetssystemer. Denne nyeste versjonen av aktivitetsteorien forsøker å erkjenne kompleksiteten i dagens samfunn og viser hvordan kobling mellom to eller fler aktivitetssystemer kan skje når flere subjekter har et mulig delt objekt og ønsket utfall (outcome). Systemene overlapper og har liknende interesser. Engeström tar også for seg motsetninger mellom endring og læring. Dialektiske motsetninger oppstår, slik Postholm har forklart, når ulike faktorer i aktivitetssystemet endrer seg. Disse motsetningene legger grunnlag til endring og utvikling, «Men fra tid til annen utvikler motsetninger seg til konflikter. Disse kan komme til uttrykk i form av individuelle kriser eller læringsprosesser [...]» (Lange, 2014, s. 169). Disse konfliktene kan være grobunn for større endringer, men krever en større forståelse av samspill mellom flere aktivitetssystemer der man må finne et felles objekt. Det kan være uenigheter om ønsket yrkesutøvelse, metodikk eller liknende. Dette er, som Postholm sier, et endringspotensial både i individuell læring, kollektiv læring og utvikling av praksis.



Figur 3 Tredjegerasjons aktivitetssystem (Engeström, 2015)

Denne figuren er aktuell i analysen av oppgaven min fordi man både kan bruke et andregenerasjons aktivitetssystem om et individ og om en gruppe. Tredjegerasjonssystemet viser til hvordan andres (individuelle eller større gruppe-) aktivitetssystemer påvirker hverandre. Vi kommer ikke til å bruke denne utvidede varianten i denne autoetnografien, men den er foreslått som forslag til videreutvikling og videre forskning av mine funn.

I forsøk på å konkretisere og skille mellom kollektiv- og individuell læring bruker Lange begrepene internalisering og eksternalisering. Dette begrepssettet stammer opprinnelig fra Vygotsky og var et forsøk på å forklare hvordan individuelle subjekter utvikler seg fra intet vitende noviser til noen som kjenner praksis. «Internalisering betyr her å ta til seg kunnskap, mens eksternalisering betyr at man har blitt i stand til å fremme nye ideer, kunnskap og innovative tiltak» (Lange, 2014, s. 170). Internaliseringsbegrepet representerer det å ta til seg nye kunnskaper. Eksternalisering handler om at man gjennom internaliseringsprosessen har fått utgangspunkt til noe innovativt. Dette kan være nye ideer eller ny kunnskap som gir grunnlag for endring. Til eksempel kan det å *lære om* egen praksis være en internaliseringsprosess. Gjennom prosessen vil man gradvis ha etablert ny kunnskap som i seg selv gir grunnlag for å eksternalisere forslag til endring. Dette er ekspanderende læring som peker tilbake på prinsippet om Emergens. «Kollektive endringer skjer først når miljøet aksepterer at de alternative fremgangsmåtene blir en del av praksis (syntese)» sier Lange, og legger til at spenninger mellom det som allerede foreligger av praksis og nye tanker og ideer åpner opp for en slags proksimal utviklingszone (se kap. Vygotsky) (Lange, 2014, s. 171). Dette kan også kalles ekspansiv læring, der læring foregår som noe utenfor en selv. Man ekspanderer noen (Lange, 2014, s. 171).

Del 4.3 Fenomenologisk frigjøringsteori – Edith Stein

«Empati er et transcendentalt svar
på kommunikasjonens mulighetsbetingelser»
(Svenneby, 2017, s. 473).

Edith Stein tar for seg begrepspar som empati/sympati som mellommenneskelig begrep i utveksling av forståelsen av fenomener. Metodisk tar jeg for meg praksissjokket mitt gjennom de 3 lagene i kritisk realisme. Det empiriske laget anser jeg som fenomenet «praksissjokk», slik det er opplevd og definert av meg. Dette teoretiske perspektivet til Edith Stein har som formål i denne oppgaven å drøfte det følelsesmessige i essayet mitt og se på de ulike emosjonene lærere går gjennom når de vurderer å slutte som lærere.

«Fenomenologiens mål er å kaste lys over all erkjennelse og dermed nå frem til en sistebegrunnelse» uttrykker Edith Stein (Gjesdal & Nassar, 2022, s. 277). Hun ser fenomenologi i 2 prosesser. Første prosess handler om individet/subjektets evne til å bevisstgjøre et fenomen gjennom sine perspektiver og forståelser. Dette skaper dermed en noe innsnevret og begrenset subjektiv virkelighetsforståelse fordi ens egne fordommer, språk, erfaringer og begrensninger er variabler for denne virkelighetsforståelsen. Frigjøringsteorien i fenomenologien er ifølge Edith når individet gjør en fenomenologisk reduksjon, altså utestenger egne antakelser og fordommer, slik at hen kan få en frigjøring fra begrensningene sine. Denne frigjøringen gir plass til en åpen, bevisst og autentisk opplevelse av fenomener/verden og plass til nye subjektive perspektiver og forståelser av fenomenet (Gjesdal & Nassar, 2022; Svenneby, 2017). Videre trekker hun frem at frigjøringen oppstår både som en individuell prosess, men at den også utvikler seg i samspill med andre. Hvilken som kommer først kan variere, da man noen ganger opplever frigjøring av en indre følelse ved å dele tanker om et fenomen, og andre ganger får forståelse av noe eksisterende av andre mennesker. Sosiale og kulturelle perspektiver bidrar til å reflektere over egne erfaringer med andre mennesker. Gjennom dette samarbeidet kan man bidra til en felles frigjøring eller felles forståelse av et fenomen, som i seg selv kan bringe nye perspektiver. I denne oppgaven kan denne frigjøringen sees i mange former. Til eksempel kan den fenomenologiske frigjøringen i denne oppgaven være en opplevelse lærer-meg opplever gjennom utskrivningen av essayet. Oppgaven har også vært diskutert med mange mennesker, hvilket har gitt både lærer-meg og forsker-meg mulighet til å utforske andres begreper og forståelser av fenomenet.

4.3.1 Empati og innføling

Empati er et nyere begrep i både engelsk og norsk språk. Det stammer opprinnelig fra det tyske ordet «Einfühlung». Direkte oversatt kan ordet bety «innføling» på norsk, hvilket gjør at det kan være vanskelig å skille begrepene «innføling» og «empati» i forståelsen av filosofien til Edith Stein (Svenneby, 2017). Det som er spennende er at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å skille de fra hverandre i hennes filosofi rundt det å føle seg inn i noen andres fenomener (som kan sees som det å være empatisk slik vi bruker begrepet i dag).

Gjennom doktorgradsavhandlingen «Om innfølingens problem» ser man på forskjellen mellom sympati og empati (Gjesdal & Nassar, 2022; Svenneby, 2017). Sympati er å føle med, der empati er å føle inn i noe. Denne delingen utfordrer den fenomenologiske tanken om at man risikerer å tape seg selv i andre subjekter og objekter i erkjennelsen om, og av, fenomener. Erindringer og bevissthet gir mulighet for å se skillet mellom selvet og det utenfor som en viktig del av opplevelser og innføling. Innfølingen *er* mulighetsbetingelser mennesker møter på i forsøk på å forstå fenomener. «Siden det ikke er *min* smerte, glede eller sorg, er erfaringen som jeg opplever innfølelse, ikke opprinnelig for meg, men bare for den andre» (Gjesdal & Nassar, 2022, s. 281). Erindring fremheves som vendt mot eget indre følelsesliv mens innføling handler om andre. Det er nettopp i møtet mellom mennesker, med språket som verktøy, at en dypere fenomenologisk frigjøring og der til ny forståelse av fenomener kan finne sted. Edith vektlegger, i samspillet mellom mennesker, at empati kan handle om å oppleve noen andres forståelser av fenomener. Empati er subjektivt, og det å empatisk innføle noe betyr ikke at man må føle det samme om den opprinnelige eieren av fenomenet. Ei heller de samme tankene, fantasiene eller formeningene som den andre har. Det handler ikke nødvendigvis om å sette seg i andres sko, men om gnisningen mellom min subjektivitet til fenomenet og andres subjektivitet til samme fenomen. Altså kan jeg føle noen andres fenomen med samme følelser, men de vil likevel være mine følelser rundt fenomenet. Man kan også føle andres følelser til deres fenomen, men da er ikke følelsene egentlig mine. Det er dette som er problematiseringen rundt «empati» hos Edith Stein. For når du skal føle noen andres følelser til et fenomen, uten at de er dine, så må man være bevisst forskjellen mellom «primordial» og «non-primordial» setting. En primordial opplevelse er når man står *i* selve opplevelsen, mens den ikke-primordiale opplevelsen er når du senere gjør innfølingen på ny. Det å huske tilbake til en opplevelse er primordial handling, men selve innfølingen (ved tilbakeblikk) vil være ikke-primordial. Fundamentalt vil det ikke være mulig å oppnå en primordial opplevelse av et fenomen som hører til i fortiden, verken for subjektet eller utenforstående. Det er likevel mulig å ha en ikke-

primordial tilnærming til et tidligere hendt fenomen hos noen andre og kunne sette seg inn i den andres innføling av fenomenet, det er bare viktig at man forstår at denne innføling ikke er din (Gjesdal & Nassar, 2022; Svenneby, 2017).

Når man med empati og innføling skal sette seg inn i min historie om praksissjokk og det å forlate læreryrket, må man ha en forståelse for at den ikke-primordiale dimensjonen er at man setter seg inn i hva jeg har følt uten å direkte å ha følt dette selv. Selve prosessen man som leser går gjennom når man leser oppgaven vil være primordial, altså en hendelse som skjer nå som skaper emosjoner hos leser (Gjesdal & Nassar, 2022; Svenneby, 2017). Dette er aktuelt for leseren av min autoetnografiske historie fordi det er viktig å bevisst skille sin egen innføling i kontakt med oppgaven og det å sette seg inn i følelsene *jeg* opplevde (innføyte) da jeg gjorde mine erfaringer. Man kan si det slik at man kan leve i andres glede, uten å føle opprinnelig glede selv. Dette fordi gleden ikke stammer fra mitt indre *meg*, men fra noe som andre opplever og som jeg emosjonelt kan sette meg inn i. Dette betyr at leseren av essayet ikke trenger å føle følelsene de samme følelsene som lærer-meg følte, for å likevel kunne sette deg inn i situasjonene som beskrives der.

Denne oppgaven bruker altså Edith Steins perspektiver på to måter:

- 1-** Gi leser en bevisst følelsesmessig posisjonering i møte med det autoetnografiske essayet versus forsker-meg sin diskusjon rundt essayet.
- 2-** Gi forsker-meg en bevisst forståelse av innfølingens problem, altså at det å se tilbake på opplevelsene til lærer-meg sine 4 første år i yrket er en ikke-primordial prosess, der jeg ikke vil være i stand til å oppleve nøyaktig det samme en gang til. Likevel har forsker-meg en bevisst forståelse for at det å arbeide med essayet i analyse *er* en primordial prosess der jeg har muligheten til å «innføle» essayet (men ikke de følelsene essayet opprinnelig viser til).

Kapittel 5: Valg av forskningsposisjon

Jeg skal nå ta for meg tre vitenskapsteoretiske posisjoner man bruker i samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg skal gå inn fenomenologisk/hermeneutiske hovedideer og se på hvordan denne posisjonen kan passe som det empiriske laget i kritisk realisme. Jeg ønsker å starte oppgaven med et sitat Hjordemaal og Kleven selv har sitert til: «Das Seelenleben verstehen wir, die Natur erklären wir» som signaliserer at noen metoder passer bedre til samfunnsvitenskapen enn andre (2023, s. 190).

Del 5.1 Fenomenologi/hermeneutikk

Hermeneutikken og fenomenologien har begge som mål å studere mennesket og menneskelig handling som et fenomen. Fenomenologien tar som utgangspunkt å stenge ute presupposisjoner, mens hermeneutikken i mye større grad tillater konteksten til det som skal studeres så fremt man er bevisst på den. De begge bygger ifølge Jakobsen på Immanuel Kants filosofi om at mennesket *er* på to -2- forskjellige måter: som en tenkende og følende ånd og som noe fysisk tilstede i naturen (Jakobsen, 2021, s. 117). Fenomenologi og hermeneutikk er i samfunnsvitenskapen rettet mot menneskets ånd. Trond Jakobsen velger i sin bok å sette fenomenologi og hermeneutikk i samme bås (2021).

Hermeneutikken stammer i utgangspunktet fra tekstfortolkning, men har via sitt fokus på fortolkning gjennom språk blitt bevisst på tidslinjen i det man fortolker (Johannessen et al., 2021, s. 165). At fenomenet man tolker vekselvis ses på som helhet og som deler av helheten. Man forstår til eksempel et ord på en ny måte når det er satt i kontekst av en hel setning – slik som man også kan forstå mennesket i lys av dens eksistens som noe naturvitenskapelig og samfunnsmessig. Denne type vekslingen kan kalles «Hermeneutisk spiral» (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Hermeneutikken søker altså å forstå alle aspektene til menneskelivet og hvordan fenomener oppleves og føles slik at vi kan danne en forståelse som bidrar til ny kunnskap. Dette kan sees som en deduktiv runddans der vi gjennom tilegnet kunnskap kan stille fordommer på prøve og oppnå nye forståelser, som i seg selv kan danne ny kunnskap (Jakobsen, 2021, s. 115-117).

Hermeneutikken kan deles inn i metodehermeneutikk og filosofisk hermeneutikk. Begge dreier seg om å skape mening i sosiale fenomener. Bakgrunnskunnskapen, eller forståelseshorisonten, danner et viktig grunnlag for fortolkningen. Det handler om at man åpent og ærlig forstår at vår horisont som forskere kan lede til misforståelse, der vi mister tilgang på den *egentlige meningen*

bak fenomenet vi forsøker å forstå. Vi kan, med våre presupposisjoner, begrense tilgang til budskapet vi søker. Nøytralitet og objektivitet er derfor viktige sider å diskutere når man arbeider hermeneutisk. Er det mulig å fortrenge og sette vår horisont til side? I denne oppgaven viser jeg til leser at jeg har nøytralitet og objektivitet ved å skille mellom «lærer-meg» og «forsker-meg». Metodehermeneutikken diskuterer både den induktive og den deduktive retningen i forsøk på å skaffe den objektive meningen (Jakobsen, 2021, s. 117-121). Den filosofiske hermeneutikken kalles også for ny-hermeneutikken og handler om at, i motsetning til metodehermeneutikken, «[...] meningen forstås som mening *for noen*, den er knyttet til den som søker forståelse like mye som til den teksten eller aktøren som skal forstås» (Jakobsen, 2021, s.121). Man kan si at i det øyeblikket man søker *noe* forstått, oppstår meningen og forforståelsen. Derfor er den filosofiske hermeneutikken en induktiv forskningsmetode. Gadamer er kritisk til metodehermeneutikken fordi vi aldri kan klare å avskaffe alle presupposisjoner. I forsøket på det vil vi miste et aspekt og en legitimitet ved vitenskapen vi forsøker å danne fra fenomenet. Forskningen vil derfor få en annen mening når vi erkjenner at vårt søk etter å forstå *noe*, betyr at vi allerede har konstruert det *noe*. Enten som begrep eller som et fenomen. Kanskje begge deler.

«Men dette er problematisk, gitt at våre intensjoner får følger som vi selv ikke overskuer konsekvensene av. [...] I verstefall misforstår vi fullstendig. Det viktige er at metodehermeneutikere ikke er i stand til å se sin egen plass i historien [...]» (Jakobsen, 2021, s. 125).

Fenomenologien er læren om de fenomenene, tingene eller hendelsene slik de fremstår for oss gjennom de sansene vi har. Slik som i hermeneutikken har fenomenologien et ontologisk bakteppe: «Fordi vi tar livsverden for gitt og ikke tenker over den, er det lett å glemme at den er en fundamental forutsetning for oss.» (Johannessen et al., 2021, s. 165). I fenomenologien kan man, som i metodehermeneutikken, anvende både induktive og deduktive forskningsmetoder. Empiri kan være resultatet av en teoretisk hypotese, men teori kan også være resultatet etter noe empirisk opplevd/erfart/observert. I denne oppgaven er fenomenologien tenkt som det øverste, empiriske laget i kritisk realisme. Dette blir forklart i «Del 5.2 Kritisk Realisme». Et fenomenologisk ståsted i forskningen vil legge all sin lit til at fenomenet, uavhengig av hvordan det dukket opp, og har fått sin eksistens. Årsakene til fenomenene er derfor ikke av konkret interesse, men man kan si at menneskets observerte eller opplevde fenomen er sant frem til man eventuelt kan falsifisere en hypotese fra/om fenomenet (Jakobsen, 2021, s. 109-115). Dette har tett sammenheng med den filosofiske hermeneutikken

(ny-hermeneutikken) der de begge er åpne for at fenomenet allerede er definert som noe og at vi kan erkjenne det definerte som noe eksisterende (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 118). I denne oppgaven har jeg benyttet meg av den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen Edith Stein har i sin filosofi om emosjoner, innføling og fenomenologisk frigjøringsteori. I tilknytning til oppgaven min er det naturlig å bruke fenomenologien som bakgrunn til å forstå «the real layer» i kritisk realisme, der vi ser til praksissjokk som et fenomen som er subjektivt opplevd, forstått eller observert. I aksepten av mitt forskningstema som noe virkelig kan man legge objektiviteten noe til side og søke essensen i lærerens opplevde og erfarte praksissjokk. I samsvar med denne autoetnografien er det viktig å posisjonere seg slik at man har bevissthet rundt lærernes forskjellige opplevelser av praksissjokket, hvordan det erfarer å være lærer og hvorfor lærere slutter. Det vil være naturlig å undersøke praksissjokket som et opplevd fenomen, der det er et anerkjent fenomen blant annet fordi vi har gitt det et begrep (Jakobsen, 2021, s. 121). I samspill med kritisk realisme har jeg derfor i min oppgave brukt fenomenologien som det øverste, empiriske laget, for å legitimere mine opplevelser som et fenomen jeg kaller «praksissjokk». Det empiriske laget kan sees som essayet og lærer-meg-delen av oppgaven, mens de underliggende lagene og strukturene undersøkes av forsker-meg. Dette er en måte å balansere den autoetnografiske metoden med vitenskapsposisjonen kritisk realisme.

Del 5.2 Kritisk realisme

Kritisk realisme sees på som en motsetning til de mer «flate» måtene å se verden på og ønsker i større grad en stratifisert forståelse av viten (Jakobsen, 2021). Man kan, vidt sett, si at postmodernismen er innpå noe i samme gate når de snakker om at objektiv samfunnskunnskap er vanskelig fordi det er mange faktorer rundt. Kritisk realisme kombinerer det realistiske og det idealistiske i vitenskapen. Dette kalles transcendental realisme og handler om kombinasjonen av det empiriske, observerte erfaringsmaterialet og om hvordan dette kan gi oss tilgang til naturalistisk objektive årsakslover gjennom en kombinasjon av induktiv og deduktiv forskningsmåte. Roy Bhaskar, en kritisk realist, sier at det å *reducere ontologi til epistemologi* er en del av den transcendentale realismen. Ontologi og epistemologi skilles fra hverandre ved at det som blir sett på som eksisterende i virkeligheten (ontologi) forstås som en funksjon for hva vi kan kjenne, føle og forstå (epistemologien). Man kan si at vår forståelse av *virkelighet* begrenses av vår tilgang til kunnskap og begreper til å beskrive den (slik som postmodernismen og sosialkonstruktivismen). Verden vil alltid eksistere uavhengig av vår kunnskap eller vår forståelse av den, men vår søken etter kunnskap og sanne oppfatninger om verden krever at vi ser det komplekse i varen. Dersom virkeligheten gjøres mindre kompleks vil den kunne vilde oss til mistolkning og gi feilaktig, fremmed og mangelfull innsikt som i seg selv marginaliserer vår viten eller søken etter dette (Jakobsen, 2021, s. 189-192). Bhaskar ønsker, gjennom den transcendentale realismen, å rette oppmerksomhet mot de strukturer og mekanismer som ligger under, eller overskrider, det vi kan observere – men som likevel forårsaker og påvirker de fenomenene vi søker å observere og forstå. Denne oppgaven anvender en slik transcendental tanke i det at den forsøker å spore hvilke faktorer som ligger til grunn for (bak/under) fenomenet praksissjokk hos en nyutdannet pedagog i møte med læreryrket. Kritisk realisme går altså ut for å undersøke årsakssammenhenger og de strukturer som ligger bak et fenomen (Jakobsen, 2021, s. 185-196, 215, 273-300, 319). Dette er konkret forklart i to gode sitater fra Trond Jakobsen:

«Vi kan tenke oss at vi observerer noe vi ønsker å forklare (induktivt). Spørsmålet som må stilles, er da: Hva er det som må være tilfelle for at dette som vi observerer skal kunne gi mening? Svaret på dette spørsmålet blir å avsløre en eller annen struktur eller mekanisme som representerer en mulig forklaring på fenomenet som observeres» (2021, s. 196).

«Virkeligheten er strukturert, lagdelt og kompleks. Mange forskjellige årsaker og mekanismer kan virke inn på våre resultater når vi undersøker ting. Dette har å gjøre med at vi foretar våre undersøkelser i en kompleks verden som forandrer seg og utvikler seg i åpne systemer, der mange faktorer og variabler er virksomme» (2021, s. 203). Denne måten å se verden på

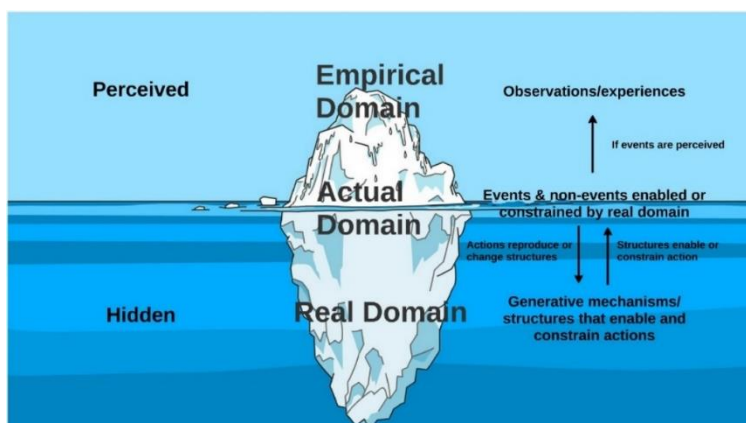
legitimerer bruken av rollene jeg anvender i oppgaven min (lærer-meg vs. Forsker-meg) ved at anerkjennelsen av fenomenet til lærer-meg blir undersøkt av forsker-meg.

Den kritiske realismen kan anvende både det antroposentriske og det ikke-antroposentriske perspektivet. Dersom man ser verden og viten gjennom mennesket i sentrum (antroposentrisk) vil man ifølge kritisk realisme stå i fare for, gjennom bla. presupposisjoner, ekskludere det naturalistiske være. Man vil kun se på viten som noe mennesket eier, har og forstår (i varierende grad jf. empirisme/positivisme). I følge kritisk realisme er dette en feilslutning som analyserer og definerer menneskets begreper og dertil grunnlaget for forståelse (i motsetning til for eksempel postmodernismen). Derfor bør kritisk realisme, i Roy Bhaskars øyne, anvende et ikke-antroposentrisk grunnlag til å forstå virkelighet gjennom uavhengig eksisterende mekanismer, strukturer, relasjoner og prosesser som noe som eksisterer uavhengig av mennesket. Dette fremfor den antroposentrisk, subjektive *sannhet* (Jakobsen, 2021, s. 361). Forståelsen for forskjellen mellom et antroposentrisk og ikke-antroposentrisk møte med fenomener ivaretas i denne oppgaven der forsker-meg var åpen for å bruke nye, ukjente teorier i analysekapittelet i starten av prosessen. Forsker-meg har hele veien vært åpen for at ikke-antroposentrisk posisjonering gir mulighet for å avdekke objektive, eksisterende faktorer til mitt fenomen «praksissjokk». En masteroppgave er likevel slik at man på et tidspunkt må velge en teori man ønsker å se nærmere på, og for meg falt valget på aktivitetsteorien som ble et analyseverktøy til det autoetnografiske essayet mitt. Her er likevel den ikke-antroposentriske posisjoneringen til stede i det at aktivitetsteorien kan finne se til mange faktorer til fenomenet som undersøkes. Det er snakk om *virkelighet* versus *sannhet* og i søk etter teoretisering vil abduksjon være en tilnærming for den kritiske realisten. Altså en fremgangsmåte som kombinerer teori, empiri, hypoteser og spørsmål i en runddans for å kunne se på den lagdelte virkeligheten og årsakene til et gitt forskningsområde eller fenomen (Johannessen et al., 2021). Rent etisk ser Trond Gansmo Jakobsen på kritisk realisme i 4 stadier, kalt «The ethical tetrapolity». Nummer 1: samfunnsvitenskap er normative og vil aldri kunne bli fullstendig ontologiske. Nummer 2: Den kritiske realismen kan bli forklarende kritikk. Man evaluerer ikke lenger, men man bringer inn normative retningslinjer for handling. Vi skal studere sosiale oppfatninger og samtidig kunne vurdere hva som er sant og hva som er falskt. Umoralitet er et nøkkelord her, for nummer 3 er nemlig: «individets moralske forpliktelse til handling» (2021, s. 321). Diskurs, solidaritet og handling er nøkkelord i impliser om at tillit er mulig mellom forsker og forskningsobjekt. Nummer 4: Universalisering. Det å kunne forholde seg til et spesifikt problem og likevel finne

overføringsverdi til andre, liknende samfunnsutfordringer. Dette handler om dialektisk rasjonalitet (Jakobsen, 2021, s. 320-321).

Videre deles den stratifiserte virkeligheten i kritisk realisme opp i 3 deler, dimensjoner. Først har vi den transitive kunnskapsdimensjonen som anerkjenner at fenomener eksisterer (Jakobsen, 2021). Sosiale organiseringer, historiske perspektiver, tradisjoner, observasjoner og sosial samhandling anerkjennes som en kunnskap vi har. Dette fordi kunnskapen vår ikke er teorideterminert, den er teoriavhengig. Man kan på en måte si at denne dimensjonen anerkjenner empirisk at alle de tidligere nevnte posisjonene i denne oppgaven som til dels riktige, men at de mangler dybden vi finner i de to neste lagene. Den andre dimensjonen er nemlig det ekte virkelighetsdomenet. Dette er en intransitiv dimensjon som i kritisk realisme anses som et fundament for at den *transitive* dimensjonen i det hele tatt kan eksistere. Dette gjør at kunnskap, som første dimensjon, bare er en liten del av væren og virkeligheten i den kritisk realistiske posisjonen. Det betyr at man i kritisk realisme ikke kan redusere ontologi til kunnskap. Roy Bhaskar fremhever at vi ikke kan si at det vi vet, forteller oss om alt som ontologisk er. Han omtaler dette under begrepet «ontologisk feilslutning» og kaller det hovedkilden til misforståelser og feilantakelser i både empirisme/positivisme så vel som sosialkonstruktivisme/postmodernisme. Det tredje laget kalles derfor det ontologisk ekte realitetsdomenet. Det fremhever at verden er full av ting vi ikke verken ser eller anerkjenner, men som likevel eksisterer. Ting vi *kunne ha observert eller erfart* kan altså eksistere uten at vi nødvendigvis observerer eller erfarer dem. Disse tre lagene representerer altså de ontologiske, ikke-antroposentriske virkelighetsdomenene (Jakobsen, 2021, s. 207-212).

Dette kan illustreres slik:



Figur 4: De tre virkelighetsdomenene i kritisk realisme, illustrert av Brad Anderson (Anderson, 2019).

Kapittel 6: Metode

I mitt masteroppgaveprosjekt har jeg valgt å ha kritisk realisme som et overordnet blikk, en vitenskapsposisjon. Jeg ønsker gjennom disse brillene å se på en dypere forståelse av mitt selvopplevde praksissjokk. Dette fordi jeg er bevisst mine presupposisjoner som forsker i tilnærmingen til dette temaet. Jeg har allerede erkjent at det, i min virkelighetsoppfatning, finnes nyutdannede lærere og at disse opplever *noe* når de møter yrkeslivet som lærer. Forskningstemaet er av stor personlig interesse fordi jeg selv har opplevd et slags «praksissjokk» jeg ikke helt vet hvordan jeg skal beskrive eller forstå. Sannhet og ærlighet (som dialektiske gyldighetskrav) er i denne oppgaven viktige sannhetsbegrep om hva praksissjokk grunnleggende sett er og den subjektive opplevelsen av det. Dette aletiske sannhetsbegrepet har gitt min selvopplevde yrkesutøvelse emosjonell og følelsesmessig legitimitet fordi det i denne teorien hevdes at en sannhet «er sann» såfremt den korresponderer med noe som faktisk eksisterer (virkelighet). Man kan til eksempel si at en påstand om at solnedgangen er vakker er sann, fordi det stemmer med virkeligheten slik det er observert av observatøren selv. Det aletiske sannhetsprinsippet viser til at sannhet er et spørsmål om hvor vidt den objektive virkeligheten korresponderer med de subjektive oppfatninger eller meninger om fenomenet (Jakobsen, 2021, s. 212).

For å undersøke mitt eget praksissjokk har jeg i forkant av arbeidet med masteroppgaven skrevet et essay om mine 4 første år som nyutdannet pedagog i læreryrket. Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å bruke autoetnografi som metode til å tolke essayet og skape emergens til videre forskning. I god praksisnær forskning mener Hummelvoll at et av kravene er «[...] at den bærer preg av originalitet, og at forskningen oppfattes som relevant.» (Hummelvoll, 2010, s. 19). Gjennom autoetnografi som metode opplever jeg at jeg tilfører forskningsfeltet noe originalt som kan benyttes i videre forståelse av forskningsfeltet om nyutdannedes inngang til yrket som lærer og profesjonsutøver i skolen.

«Autoethnography is not only a research methodology but also a way of life. The autoethnographic way of life originates in doubt and uncertainty. To be alive is to be uncertain.» (Karlsson et al., 2021).

Del 6.1 Autoetnografi

I arbeidet med å forstå autoetnografi som metode, med sine fordeler og ulemper, har jeg deltatt i forelesninger, gjort søk i Oria, diskutert med medstudenter, lest bøker og hatt samtale med veileder. Autoetnografi er en metode der man som forsker tar utgangspunkt i egen historie/opplevelser og bruker dette som innhentet data i forskningen sin. Autoetnografi blir sett på som en eksistensiell praksis, hvor det å gjennomføre den også er å være i praksisen. «This because it is a practice that offers a means of interrogating what being may involve as we live through particular contextualized experience» (Sikes, 2022, s. 23).

Begrepet autoetnografi kan deles inn i *auto*, *etno* og *grafi*. *Auto* kan forstås som en introspeksjon der man observerer og tolker skribentens følelser, handlinger, tanker eller refleksjoner. *Etno*-begrepet peker på kontekst og kultur, man kan også kalle det fenomen. *Grafi* er et begrep for selve fremskrivingen. Altså fortellinger, erfaringer og observasjoner til den man forsker på – i en autoetnografi er det selvet (Karlsson et al., 2021, s. 15). Når man skal jobbe med autoetnografisk skriving er det i utgangspunktet fordi sjangeren gir mulighet til å snakke om erfaringer man ikke nødvendigvis snakker høyt om offentlig. I denne autoetnografien vil «auto» handle om observasjonen og analysen av følelsene og de underliggende faktorene til følelsene i essayet. «Etno» handler om kulturen i essayet. I dette essayet er den kulturelle konteksten knyttet til hvilke kulturer som ligger i strukturene på arbeidsplassen, og det har dermed stor sammenheng med «community»-begrepet i aktivitetssystemet som blir brukt som analyseverktøy. «Grafi»-begrepet er essayet som er fremskrevet til den innhentede dataen i oppgaven.

Autoetnografi er en sjanger som åpner opp for tanker, følelser og opplevelser som i utgangspunktet kan være av stor interesse for forskningsfeltet, men som ofte holdes til personlige samtaler. Den personlige erfaringen søkes koblet til bredere kulturelle, politiske og sosiale mønstre og forståelser. Autoetnografi argumenterer dermed for at kunnskap er personlig og ved å benytte seg av denne tilnærmingen gir man en legitimitet til subjektets erfaringsbaserte kunnskap om ulike fenomener. I min oppgave gir den autoetnografiske tilnærmingen mulighet til å få bedre kjennskap med den personlige erfaringen jeg hadde i de 4 første årene jeg jobbet som lærer. Den autoetnografiske måten å forske på har gjort at vi i denne oppgaven får innblikk i følelser og emosjoner og lærer-meg som kanskje ville uteblitt hvis forsker-meg skulle, til eksempel, intervjuet noen om temaet. Jane Edwards understreker at «We are responsible to communities, of practice, culture and influence, in which our self-experience is lived and richly

recounted through autoethnography.” (Edwards, 2021). Hun understreker viktigheten av å ha en konsistent og ærlig holdning til informasjonen autoetnografien gir og hvordan det behandles, i det hele tatt bevare integritet. Integritet er i varetatt i denne oppgaven ved støtte fra medstudenter, den ekstra gjennomleseren av essayet og ikke minst samarbeidet mellom forsker-meg og veilederen min. Disse har lest gjennom oppgaven med ulike briller og meldt tilbake om ting som er uklare. De har også bekreftet de funnene jeg har gjort i essayet som legitime og etisk forsvarlige. Det autoetnografiske essayet og oppgavens analyse av dette har av flere mennesker blitt bekreftet som nøyaktig og troverdig – slik jeg også oppfatter og ser oppgaven min.

Metoden anerkjenner at fenomener kan defineres av subjektets opplevelser, innenfor subjektets evne til å uttrykke det opplevde (Karlsson et al., 2021, s. 15-17). Autoetnografi kan brukes som et paraplybegrep der man har flere undertyper. Blant disse er typen evokativ autoetnografi som bygger på evokative innenfrabeskrivelser. Denne typen autoetnografi tar sikte på å skildre og beskrive følelser hos skriveren, som i seg selv skal vekke følelser og gi leseren mulighet til å leve seg inn i historien. I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i en evokativ tilnærming der *min* kunnskap blir tatt frem i en personlig, følelsesfull fortelling til fortolkning fra både meg selv og lesere (Bochner & Ellis, 2016, s. 60-62). Den autoetnografiske stilen kan med andre ord knyttes til kunnskap som noe forstått og eksisterende i egen være – ofte oppstått i interaksjon med omverdenen. De etiske dilemmaene rundt dette blir diskutert i del 6.2 om troverdighet, gyldighet og etiske dilemmaer.

Autoetnografi som kvalitativ metode kan sees som noe opposisjonelt mot de tradisjonelle antagelser om forskning og forskningsmetoder. Det er noe med den litt løse, åpne og uferdige måten å arbeide på som Karlsson, Klevan og Sælør argumenterer med (2021). De ser på autoetnografi som en nyere og mer moderne måte å fremskaffe og anerkjenne kunnskap og fenomener på. Autoetnografi på sin side gir plass til den personlige stemmen som i seg selv kan tilføre forskningsfeltet en dybde. Karlsson, Klevan og Sælør hevder at autoetnografien gjør et viktig bidrag mot den sosiale virkelighetsforståelsen vi har:

«I et slikt perspektiv kan vi tenke at forskningens oppgave kanskje ikke først og fremst er å gjengi en stabil virkelighet der ute, men å kritisk granske og utfordre de virkeligheter vi inngår i, hva som former dem og hvordan de former oss.» (Karlsson et al., 2021, s. 26)

Autoetnografiske metode kan begrunnes ut fra 4 grunnleggende forhold. Det første handler om å utfordre og utvide eksisterende forskningsfelt og mulige teorier. Det andre forholdet er følelser og sårbarhet som stemme inn i forskningsfeltet. Som et tredje forhold kan autoetnografi forstyrre tabuer, stillheter og fremheve stemmer som til vanlig ville vært i bakerste rekke. Det siste forholdet for metoden vil være å gjøre forskningen tilgjengelig for flere ulike grupper. Karlsson, Klevan og Sælør argumenterer for at disse 4 i ulik grad kan være overlappende og at en autoetnografi kan forholde seg til flere enn 1 av forholdene (2021). Det skrives og publiseres store mengder akademiske artikler, men en autoetnografi kan på sin side åpne for lesing hos de som kanskje ikke nødvendigvis leser forskningsartikler ellers. Det er en mindre rigid tekst som kan gå ut til et bredere publikum. Karlsson et al. Argumenterer for at autoetnografi skal utfordre meta-narrativer og bidra til endringer i blant annet sosiale liv – derfor vil det være en naturlig måte å få kontakt, synliggjøre og problematisere ulike fenomener i forskningsfelt (Karlsson et al., 2021, s. 27-31). «Det handler kanskje om opplevelse av ubehag eller uro og et ønske om å utfordre [...] og om å forstå det lille i lys av det store og vice versa» (Karlsson et al., 2021, s. 30). Denne autoetnografiske fremstillingen av praksissjokk som fenomen har lett frem ulike følelsesmessige uttrykk en lærer kan uttrykke og hvilke faktorer som kan føre til et praksissjokk. Denne oppgaven har gitt plass til å finne utfordringer i læreryrket som kan hjelpe et bredt utvalg av forskning og publikum videre i undersøkelser rundt fenomenet praksissjokk

Del 6.2 Troverdighet, gyldighet og etiske dilemmaer

Katherine Dashper argumenterer i en artikkel for viktigheten av å vurdere de etiske dilemmaene rundt autonomien hos forfatter av en autoetnografi. Hun sier at alle som velger metoden må være klar over eksponeringen av det personlige og at man må være oppmerksom på etikken i en slik publisering (Dashper, 2015). Pat Sikes skriver også om hvordan man kontinuerlig må etisk vurdere hvilke aspekter av ens opplevelser man ønsker å bruke (2022). Hva ønsker man å sette søkelys på? Hvordan gjenfortelle? Hvor går *min* grense mellom privat og personlig? Dette har jeg ivaretatt ved å være bevisst innfølingens problem av Edith Stein (se kapittel 4 Teori) og ved å tydelig skille mellom når jeg skriver som lærer-meg og når jeg skriver som forsker-meg. Essayet ble produsert som aller første arbeid med masteroppgaven, og dersom jeg etter gjennomlesing av dette hadde sett at det ble for eksponerende og på grensen mellom personlig og privat, ville jeg valgt en annen metode eller et annet tema for masteroppgaven.

Det råder ingen tvil om at en autoetnografi er personlig og at den kontinuerlig balanser refleksjoner av egne opplevelser og akademisk forskning. Det er viktig å etisk vurdere hvem som er best skikket til å fortelle opplevelsene eller fenomenene og hvem som skal lese og tolke historien. Sikes fremhever også at det viktig å være bevisst på hvilke konsekvenser formidlingen av historien vil gi, både i positiv og negativ forstand som bidrag til et forskningsfelt (Sikes, 2022, s. 25). Vi skal se nærmere på kvalitet, gyldighet, generaliserbarhet og etiske dilemmaer ved metoden og hvordan jeg ivaretar dette i prosjektet mitt.

Studiens kvalitet vurderes gjennom generalisering, gyldighet og pålitelighet. Ved bruk av autoetnografi som metode unngår man flere av de relasjonelle dilemmaene man kan møte på ved andre kvalitative forskningsmetoder. Likevel er det viktig å huske på at et narrativ kan endres når andre mennesker skal tolke, bruke og forstå dataene, altså essayet og diskusjonen i masteroppgaven, slik også Edith Stein peker på når hun drøfter innfølingens problem. I autoetnografi tenker man ofte at påliteligheten må vise til troverdighet (Sikes, 2022; Svenneby, 2017). Dette ivaretas i oppgaven min ved at jeg legitimerer valgene mine grundig og viser til en historie som følelsesmessig er sann i henhold til Edith Steins sitt prinsipp om primordalitet. Oppgaven åpner for at lesers tolkning kan være en annen enn min og gir rom for, og bevissthet rundt, dette. Validiteten/gyldigheten til historien søker troverdighet i at leseren opplever narrativet som sannferdig og riktig (Bochner & Ellis, 2016). Jeg håper at mitt narrativ kan skape resonans hos leser gjennom mitt forsøk på å la leser møte jeg-et i autentisk tekst. Teksten er personlig og sann, og jeg forsøker gjennom mine narrativer å skape en troverdighet hos leser

på at dette er reell erfaringskunnskap. Målet er ikke å dekonstruere andres kunnskap, men heller gi resonans og forståelse for en måte praksissjokk kan oppleves, forstås og emergere på (Thomassen, 2006, s. 187-188). Gjennom kommentarfelt i sosiale medier, artikler publisert og samtaler med andre lærere er det grunn til å tro at min historie er generaliserbar. Ikke nødvendigvis med funnene jeg har gjort gjennom aktivitetsteori som analyseverktøy, men at andre funn fra samme essay kan være generaliserbart i ulik grad. En autoetnografi vil naturligvis bli subjektiv i det at den er personlig, men basert på tidligere forskning er det god grunn til å kalle mine funn generaliserbare.

Ydmykhet som forskningsetisk holdning kan sees på forskjellige måter. Enten kan man utøve det i møte med hva som oppfattes som gyldig kunnskap, eller man kan begrunne ydmykhet ut fra den subjektive, menneskelige faktoren som er til stede i forskning. Dette betyr ydmykhet i møte med forskning på mennesker som noe feilbarlig. Ydmykhet (fremfor frykt) for å trå feil både metodisk, relasjonelt og etisk er noe Hummelvoll fremhever som en del av et godartet, realistisk og godt forskningsmiljø (Hummelvoll, 2010, s. 25). I autoetnografien blir både man både den objektive forskeren og subjektet i/for studien. Dette *kan* påvirke resultatene ved at forskeren, med sine presupposisjoner, ubevisst lukker seg til en slutning. Altså kan man gå glipp av andre forståelser av praksissjokket som opplevd fenomen. Denne oppgaven ivaretar fellen om å ubevisst lukke seg til en slutning ved at det autoetnografiske essayet ble produsert før noe som helst annet av masteroppgaven ble gjort. Til tross for autoetnografiens mulighet for dybde og refleksivitet vil det altså være mulig å miste nødvendig kritisk distanse til funnene. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst sin objektive rolle når hen analyserer resultatene fra etnografien med teoretiske perspektiver. Ettersom det ikke er andre deltakende i studien vil ikke maktposisjoner være et hierarkisk dilemma, men man må som forsker være klar over «hvilken hatt» man har på (Hummelvoll, 2010, s. 20-31). Dette ivaretas i forholdet mellom begrepene «forsker-meg» og «lærer-meg». Sørly påpeker også at en fare ved å selv ha utgangspunkt for innhentet data kan være at man har en utgangsposisjon som ikke nødvendigvis mottaker av teksten har. Altså er det en risiko for at en leser posisjonerer seg på en helt annen måte enn forskeren har gjort og dermed kan forskningen stå i fare for å miste noe av sin resonans hos leser (Sørly, 2023). Bevissthet rundt dette krever en ydmyk holdning, for man kan ikke unngå å forsøke å produsere forskning fordi man mistenker at den kan bli mindre legitim. Også denne forskningen kan brukes til å reflektere over et gitt forskningsfelt eller forskning i seg selv.

Hvor generaliserbar en autoetnografi er også en viktig faktor å ta stand til i valg av metode i innovativt forskningsarbeid. I dette prosjektets tilfelle tar jeg som forsker for meg et felt jeg

ville hatt problemer med å forholde meg objektiv til dersom jeg utelukkende skulle søkt ut til andre informanter. Jeg har tro på at dette prosjektet kan føre noe nytt til forskningsfeltet ved dybden den får av kun én informant, der informanten er meg selv. Forskeren sitter med autonomi over balansen mellom personlig/privat hvilket gir en unik mulighet til undersøkelse på dypere nivå enn andre metoder tilgjengeliggjør (Hummelvoll, 2010). Karlsson, Klevan og Sælør argumenterer også for bevissthet rundt hvor man starter som forsker. De spør «Kan du være en objektiv forsker uten påvirkning av det rundt deg?» som grunnleggende ontologisk spørsmål (2021, s. 32). I mitt tilfelle faller den autoetnografiske metodikken naturlig fordi tematikken jeg har valgt er personlig anerkjent og erfart. Metodologien skal her være en bro mellom ontologien og epistemologien, mellom fenomenets eksistens og hvordan vi oppnår kunnskap om fenomenet. «Forskningsbasert og systematisk kunnskapsutvikling forutsetter åpenhet om ontologisk og epistemologisk utgangspunkt og hvordan dette uttrykkes gjennom forskningsspørsmål, forskningsmetoder, forskningstilnærminger og forskningsdesign.» argumenterer Karlsson et al. (2021, s. 33). Jeg håper at masteroppgaven min kan bringe frem en tydelig røst av hvordan, blant annet *jeg*, opplevde overgangen mellom rollen som pedagogstudent og yrkesutøvelse som lærer.

6.2.1 Emergens av/til kunnskap

Emergens er noe som emergerer og vokser frem. Man kan si at tanker emergerer fra nevroner og at samfunnet har emergert fra mennesket. På den måten kan man si at enkelte ting som emergerer aldri vil kunne reverseres til å ikke eksistere. Man kan ikke gå tilbake i tid og fjerne en tanke, en følelse eller en opplevelse, men man kan endre forståelse, tolkning og hvordan man forklarer og uttrykker den språklig. I humaniora og samfunnsvitenskapelig forskning vil interdisciplinart i emergensens oppdrag være å inkludere og bake sammen disipliner og perspektiver for å forstå og utvikle kunnskap om nye områder. Nye ideer, hypoteser, kunnskap og teorier oppstår som en sum av mange små deler som ikke kunne oppstått alene. Opplevelser kan oppstå og emergere til en utvikling av et fenomen, videre til en bredere forståelse (kunnskap) av selve fenomenet fordi man knytter sammen ulike teorier, tanker og refleksjoner til det opplevde/følte fenomenet. Jeg reflekterer over at et fenomen kan begynne som en opplevelse, men i emergensens ånd ikke er et fenomen før man har klart å sette begrep om det opplevde. I interdisciplinartens ånd er det viktig å se på ulike faktorer og forståelser på ulike nivå (mega, micro, makro, musco). Dette kan forstås som emergensens lag og det vil i mine øyne være naturlig med et kritisk-realistisk lagdelt syn i kombinasjon med dette (Hummelvoll, 2010; Jakobsen, 2021; Johannessen et al., 2021). I min oppgave kan man si at fenomenet

«praksissjokk» har emergert fra indre lærer-meg. Masteroppgaven har gitt en videre emergens fordi det definerte fenomenet har fått møte med analyseverktøy, teori og forsker-meg sine refleksjoner. Muligheten til å sette ord på fenomenet har oppstått i dialog med andre mennesker, slik både Engeström og Vyogtsky viser til (Engeström, 2015; Faldet et al., 2023)

Del 6.3 Datainnsamling, datamateriale og informanter

Datamaterialet i denne masteroppgaven er representert av min egen historie, utformet som et essay. Dataen er samlet av meg selv, i samråd med veileder. Så fort temaet for masteroppgaven var bestemt valgte jeg å starte med datainnsamlingen, dette i form av et selvprodusert refleksivt essay. Årsaken til at jeg begynte med essayet var at ikke problemstillinger, tanker og teorier skulle påvirke de tankene jeg ønsket å få skrevet ned. Jeg ønsket at materialet skulle være så autentisk som mulig, uten påvirkning fra hvilke teorier og perspektiver jeg ville benytte meg av i oppgavens prosess. Empirisk baserer oppgaven seg på å forklare mitt selvopplevde og selverklærte fenomen praksissjokk i lys av en aktivitetsteoretisk tilnærming. Datamaterialet er altså essayet kalt «Et (maritimt) møte med læreryrket» som gjengis i sin helhet i kapittel 7 og som deler i diskusjonskapittelet. Dette materialet er gjennomlest av veileder ved gjentatte anledninger, så vel som en ekstern leser som har satt ord på følelsene og emosjonene hen kunne lese ut av teksten. Etter essayet var produsert søkte jeg opp tidligere forskning. De ulike søkene mine, med deres funn, er nøye beskrevet i kapittel 3.

Del 6.4 Narrativer – hvordan man som leser kan forholde seg til oppgaven

Denne studien tar utgangspunkt i et essay jeg selv har skrevet om hvordan jeg opplevde møtet med læreryrket.. Essayet er skrevet med maritime uttrykk som språklige virkemiddel. Det refereres blant annet til vindstyrke og hvilken rolle man har om bord. Uttrykkene er tilstrekkelig beskrevet i essayet slik at det skal være mulig å forstå innholdet. Jeg velger derfor å ikke beskrive de ytterligere her. Alle narrativer er skrevet i kursiv, slik at det skal være lett å gjenkjenne essayet. Jeg har valgt å plukke essayet fra hverandre til 3 deler og kaldt dem for «faser». Jeg bruker teorigrunnet mitt til å tolke de ulike fasene først, deretter ser jeg på

utviklingen gjennom alle fasene og bruker teoriene til å fritt tolke ulike deler ved essayet som peker på praksissjokk. I essayet vil det ikke være referert til noe, da det i sin åpne forståelse av sjanger er skrevet ut fra eget hode og mine ti fingre. Essayet er utelukkende inspirert av egne opplevelser, blant annet en oppgave fra tidlig i masterløpet. Ingenting er gjengitt derfra, men jeg har brukt opp igjen havreferansene mine. I oppgaven jeg sikter til skrev jeg om lærerrollen besjelet i en blekksprut og dens mange armer, hjerner og hjerter. For å unngå et dominerende og stereotypiske perspektiv har jeg valgt å holde essayet i førsteperson entall med «jeg» som pronomen, mens jeg har forsøkt å holde det adskilt mellom personlig tolkning og forståelse og objektiv tolkning i resten av oppgaven. For å sikre at jeg som forsker-meg ikke går inn i meg selv når jeg analyserer har 2 andre personer lest gjennom essayet. Masterveilederen min og en utenforstående person. Sistnevnte noterte ned hvilke følelser og emosjoner som ble vekket hos hen ved gjennomlesing. Dette har jeg brukt for å passe på forsker-meg ikke snubler inn i meg selv, men forholder meg til essayet.

Jeg har i oppgavens drøftingsdel søkt svar på problemstillingen min. Det er med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk posisjon forsøkt å finne de bakenforliggende årsakene til mitt selvopplevde fenomen - praksissjokk. Valget av kritisk realisme som forskningsposisjon skaper en dybde og en tyngde som i stor grad krever saktelesing. Jeg håper at kombinasjonen med autoetnografi skal gi en lettere lesbarhet men med større rom for egenrefleksjon hos leser. Jeg er klar over at det finnes en fallgrube der du som leser muligens posisjonerer deg i en helt annen utgangsposisjon enn meg og kan få helt andre assosiasjoner og forståelser av oppgaven, men ser på dette også som en berikelse til forskningsfeltet. Håpet er å skape en resonans og mulig gi et nytt blikk og perspektiv på fenomenet. Oppgaven bevarer altså det **autoetnografiske selvet** i møte med ulike teorier i forsøk på å forklare mitt selvopplevde praksissjokk.

Del 6.5 Prosessen med oppgaven

Arbeidet med masteroppgaven startet, som tidligere beskrevet, da jeg var på vei til en samling på høyskolen og hørte på podkast om lærere som slutter i yrket. Jeg skrev flere emneoppgaver om temaet og var innom ulike perspektiver som kunne være faktorer til en følelse jeg hadde i meg, som jeg på det tidspunktet ikke hadde vokabular til å sette ord på (praksissjokket altså). Jeg skrev blant annet om folkehelse og livsmestring. Gjennom studiet fikk jeg en mye større forståelse for vitenskapsteori, vitenskapsfilosofi og posisjonering i vitenskap.

Da jeg valgte metoden autoetnografi for masteroppgaven min, skrev jeg umiddelbart ut et essay som ga meg mulighet til en primordial gjennomgang av hvordan jeg (ikke-primordalt i form av noe tidligere opplevd) følte meg i mine 4 første år i læreryrket. Dette essayet ble dermed data som analyseres i oppgaven min. Jeg var allerede bevisst på at jeg ønsket en ikke-antroposentrisk tilnærming til oppgaven og at jeg ville bruke fenomenologi til å legitimere begrepet og forståelsen til «praksissjokk» som fenomen. Videre ville jeg bruke denne aksepten av fenomenet som det øverste, empiriske laget i kritisk realisme og forsøke å finne ulike faktorer som kunne være skjulte og underliggende årsaker til det selvopplevde praksissjokket. Tidlig i prosessen ble jeg bevisst på å skille lærer-meg, som skrev essayet, fra forsker-meg som er masteroppgaveskriveren og den som skal analysere. Den tidligere forskningen viser til at fenomenet jeg har opplevd med de tilhørende emosjonelle faktorene har vært kjent i forskningen i mange år, både i Norge og i utlandet.

I arbeidet med teoretiske perspektiver kom veilederen min og jeg frem til at andregenerasjons aktivitetsteori av Engeström kunne egne seg som et analyseverktøy til problemstillingen min. Ettersom oppgaven min handler om hvordan det kan *føles* og hvordan disse *følelsene* kan føre til at lærere slutter i yrket sitt, valgte jeg å ta med teoriene til Edith Stein om innfølingens problem og empati/sympati både for å hjelpe leser med posisjonering i autoetnografiens metodebruk for denne oppgaven, men også for å selv kunne skille tydeligere mellom lærer-meg og forsker-meg drøfting og analyse. Selve analysen min ble gjort ved gjennomlesing av essayet med aktivitetssystemet ved siden av meg. Jeg analyserte hver del med en kopi av andregenerasjons aktivitetssystem før jeg til slutt så på dem samtidig i forsøk på å spore forandringer eller et slags «forløp» i noe. Analysearket mitt blir presentert i analysen av hver enkelt del i kapittel 8.

Kapittel 7: Autoetnografisk fremstilling

«Et (maritimt) møte med læreryrket»

I dette kapittelet ligger mitt selvskevne essay. Som nevnt tidligere er dette en råtekst som ikke er blitt etterbehandlet. Den har en autenticitet i at den er de første tankene som har oppstått i arbeidet med den.

Et (maritimt) møte med læreryrket

Du vet havet? Det blå, bløte og salte som ikke lukter noen ting, men som likevel lukter «hav». Det som både kan være flatt, varmt og koselig, men også kaldt, piskende og preget av høye bølger. Jeg tror du vet hva havet er.

Å ferdes på havet har et spenn fra «hyggelig og fint» til «faktisk dødelig». I denne autoetnografien skal jeg bruke havet, vesenet «blekksprut» og de ulike rollene i en besetning til sjøs har for å sette ord på mitt møte med læreryrket.

Før vi starter er det noen ting du må vite. En blekksprut har åtte armer, ni hjerner og 3 hjerter. Rekkefølgen på besetning på et skip er matros (vanlig crew), styrmann (ass kaptein), skipper (navigasjon, sikkerhet, mannskapsledelse), kaptein (høyeste autoritet på skipet) og admiral (høyeste rang for hele skipet og strategisk planlegging). Frisk bris er mye vind. Storm er enda mer.

Fase 1: Bacheloren levert. Hva nå?

I 2019 leverte jeg en bachelor på det treårige løpet «Faglærer kroppsøving og idrettsfag». «FLK2016» het vi. Båten vår. I mitt kull var det mange engasjerte studenter, flere av oss ble faktisk lærere etter endt utdanning og seilte videre i hver sine båter mot læreryrket.

Jeg for min del var svært positiv og veldig klar for yrket. Etter praksis på barneskole, ungdomsskole og videregående var jeg klar for å finne meg en jobb. Jeg husker at det ikke fantes en stilling på finn.no for lærere i mitt område av landet. Jeg hadde hørt at det var mangel på lærere, så jeg syntes det var rart. Jeg valgte å sende melding til tidligere praksisansvarlige og fikk napp på barneskolen jeg hadde vært på 2 år tidligere.

På barneskolen arbeidet jeg som vikar hele første skoleåret. Jeg hadde alle mulige fag, på alle trinn. Minst hadde jeg kanskje kroppsøving. Likevel var jeg svært positiv. Jeg våknet om morgenen med friskt mot og gledet meg til å gå på jobb. Jeg hadde en rektor som stilte opp for meg, som drøftet både konkrete og fiktive caser med meg og som støttet min praksis. Vi var begge faglig engasjerte og jeg hadde mye støtte i mitt første år. Foreløpig et solskinsseilas med rektor som fantastisk god admiral!

Covid-19 kan ikke utelates når vi ser tilbake på mine (få) år i skolen. Jeg hadde jobbet som lærer i 7 måneder da Norge stengte ned og jeg ble flyttet til digital undervisning fra kjøkkenbordet hjemme. Jeg trivdes og var positiv til det også, jeg. Å bytte skute var ikke et problem for meg når vannet var speilblankt og himmelen blå. For min del var opplevelsen av hjemmeskole helt okei. Der var det tid til å puste, til å ta det med ro. Dette er sammensatt,

fordi jeg på denne tiden hadde flere jobber ved siden av vikarjobben. Jeg turte ikke å si dem opp og var på et tidspunkt i overkant mye på jobb. Ettersom de fleste arbeidsplassene mine stengte ned kunne jeg fokusere ene og alene på det lille 50%vikariatet jeg hadde med hjemmeskole. Jeg trivdes. Det var derfor rart for meg da jeg kom tilbake på arbeidsplassen og opplevde at største delen av kollegiet mitt var svært kritiske til hjemmeskole. Jeg forsøkte én gang å si at jeg var positiv til hjemmeskole som metode og at jeg likte å leke meg med denne måten å formidle kunnskap og ferdigheter på – men ble totalt overkjørt av «den gamle garde» som mente at jeg mente feil. Jeg valgte å aldri si noe positivt om hjemmeskole igjen og ble dertil reservert for å ytre tanker og refleksjoner om praksis ellers på huset også. Kollegaveiledning og -tilbakemelding? Ikke noe for meg!

Fase 2: Fra matros til skipper

Etter mitt første år som vikar i mange forskjellige roller, forskjellige trinn og på veldig forskjellige undervisningsarenaer, fikk jeg jobb som 100% vikar-kontaktlærer i 7.klasse. Trivselen og motivasjonen fra forrige skoleår hang fremdeles med meg, men utover høsten kunne jeg merke at et værromslag var på vei. Jeg merket det i første omgang på at selv den minste motstand på hjemmefronten/fritiden fikk meg til å gråte. Jeg følte meg både sliten og rastløs på samme tid. Urolig. Stresset. Det som fikk meg til å fortsette var det jeg så i kikkerten. Jeg var kanskje bare styrmann på lånt tid, men hvis jeg ville jobbe som lærer i samme kommune som jeg bodde i var jeg nødt til å stå i vikariatene jeg fikk. I min kommune kan man nemlig etter 3 år stille krav-sak på stilling tilsvarende prosenten man har jobbet de siste 3 årene. Yes! Fast jobb i sikte sto som høyeste motivasjon, tett etterfulgt av gleden av å se barn og unge mestre ulike ferdigheter og reflektere.

Jeg sto skoleåret ut i det jeg vil kalle «påtrengende bris». Jeg følte at jeg fikk gjort alle de 100 forskjellige tingene jeg skulle, men alt halvhjertet. Jeg hadde så innmari mange arbeidsoppgaver jeg ikke følte jeg hadde kontroll over. Så mange tentakler, armer. Jeg var usikker på hva barn, foreldre og kollegiet forventet av meg. Forskjellige signaler fra alle de nevnte. I grunn det sjømannsfolket kaller en «landkrabbe». Uerfaren og usikker. Da den berømte «sommerferien» kom brukte jeg 2 uker på å sove meg til overskudd til fritid. Jeg sov gjennom uvær og vind og våknet til det «merkelige stille» som man ikke kan beskrive, men som man føler etter et skikkelig uvær. Der man kan stå heelt rolig og bare puste. Bak skyene er himmelen alltid blå, og som ordtaket sier: etter storm kommer stille.

Da jeg fikk forespørsel om å stå et år til som kontaktlærervikar takket jeg ja. Det nærmet seg jo tross alt snart «3årsålet» mitt. Året som sto foran meg skulle vise seg å by på dypere vann, høyere bølger og skiftende værforhold. Det er jo faktisk litt slik læreryrket er. At været skifter ofte, altså. Men så er det akkurat som på sjøen - man får ikke gjort så mye med været. Man må rett og slett «ride out the storm», eller «ri stormen av», som det så fint heter. Er det noe man møter på når man er kontaktlærer for 21 6.klassinger så er det vel nettopp skiftende vær, både i selve møtet med barna og i møtet med foreldre. I løpet av den første høsten med dette kullet måtte jeg grave dypt for å hente energi til annet enn jobb. Jeg brukte store deler av «megselvet» i de 5,5 timene elevene var på skolen og hadde desto mindre igjen til alle arbeidsoppgavene som gjensto etter elevene var gått for dagen. At det da skulle være vanskelig å samarbeide med den eldre garde på teamet mitt gjorde det ikke akkurat lystbetont det heller. Med-besetningen. Det var som om alle tentaklene (armene) mine ble tyngre og tyngre å manøvrere. Da desember nærmet seg kunne det se ut som jeg hadde klart å ri det

verste av stormen av, men det var da jeg virkelig kjente på utmattelsen fra å ha stått i vindstyrke på 40-50 knop i en altfor lang periode. Kulingen hadde satt meg helt ut og jeg klarte ikke å gå på jobb de siste ukene før jul. Akkurat som at det «stille» etter stormen fikk det til å kollapse fullstendig inni meg. Det tok lang tid før jeg følte at hjernene, hjertene og armene mine var ladet opp, i den grad jeg ved tilbakeblikk kan kalle dem oppladet. Jeg tror faktisk de tok kronisk skade av møtet med veggen. Det føles slik.

Fase 3: Nå er bare «resten» igjen.

Jeg stilte krav på fast stilling etter skoleåret og fikk den på samme tjenestested, litt mot at jeg fulgte klassen min ut syvende klasse. Ettersom jeg allerede hadde en god relasjon til «gjengen min» slo jeg meg til ro med det. Tiden hjemme i desember skoleåret før hadde gitt meg tid til å fundere på hvorvidt jeg ønsket å stå i et slikt «press» de neste mange årene mine på sjøen. Jeg forsøkte å forstå om min «mislykkethet» i yrket skyldtes stormene og skipet jeg var på, eller om det rett og slett lå i hvordan **jeg** håndterte stormene. Jeg slo meg til ro med at uansett årsak ville jeg finne meg en ny jobb, for hvordan skulle jeg kunne klare å løfte alle de tentaklene, vedlikeholde alle hjernene og ta vare på alle hjertene mine de neste 40 årene i et yrke med så høy hastighet?

I søk etter ny jobb forsto jeg rimelig fort at jeg, til tross for mange studiepoeng ved siden av bacheloren, trengte en offisiell mastergrad for å ha sjans i arbeidsmarkedet. Det å være ung arbeidssøkende uten masteroppgave eller mange års erfaring er ikke lett og det var derfor jeg søkte meg inn på master i generell pedagogikk. Lite visste jeg at et høyskolestudie skulle gi meg grunnlag for en indre reise der **jeg** skulle på et **indre** seilas. Et seilas som skulle gi en ny følelse av livsmestring og rollen som «skipper» i mitt eget liv. Med det mener jeg ikke at det aldri guster og er frisk bris i arbeidet på et masterløp altså, men på langt nær av samme art som i jobb. Plass i kompetanseløftet til Udir fikk jeg ikke, så masteren blir tatt som fulltid ved siden av fulltid jobb. Det merkelige er at det på ingen måte har tappet meg for energi – heller gitt meg energi. Påfyll av pedagogikk, begreper, forståelse og filosofi ga meg gnist inn i hverdagen.

I arbeidshverdagen var det på ingen måte mindre storm i mitt 4.år i yrket. Forskjellen fra tidligere var at jeg har opplevd det før. Jeg har opplevd en besetning som ikke er til stede. Opplevd å føle meg alene på skipet, kun støttet av admiralen ved behov og oppsøkt kontakt fra min side. Langt til havs. Navigasjonen stresset meg liksom ikke så mye lenger heller, for jeg har erfart at skipet skylles mot land til slutt likevel. I perioder følte jeg at jeg druknet. Det er litt morsomt i referansen til blekkspruten – som om en blekksprut kan drukne liksom. Det som er morsomt, skal jeg fortelle deg nå: Se for deg at du dykker under vann. Et godt stykke under vann. Hva hører du? Man hører noe, på en måte ingenting, men noe. Lyden er litt rar. Hører du det når jeg forteller det? For slik føles det når du har blitt nummen av jobben din. Når apati tar overhånd og du lar halvparten av armene hvile, lar det ene hjertet stoppe og legger tre av hjernene på hylla.

Det er kanskje rart å bruke uttrykk der jeg veksler mellom å være matros, styrmann, kaptein og blekksprut. Jeg håper du forstår. Forstår hvor umenneskelig det tidvis har følt for meg i forsøk på å gjøre en **god** jobb og tilfredsstille «de gamle», andre kollegaer, foreldre, admiraler og ikke minst barna. Er det virkelig meningen at en lærer skal tillegges umenneskelige mengder arbeid på umenneskelig liten tid? Umenneskelige store forventninger? Du kan bare prøve å hentyde at jeg har lagt det på meg selv, og den tanken

har jeg vært innom jeg også, men i virkeligheten er faktisk dette forventningene. Du må ha 8 armer, 3 hjerter og 9 hjerner for å mestre forventningene yrket stiller til deg. Det har ikke jeg.

Det var særlig da jeg fikk innsikt i kritisk realisme jeg fikk grunnlag for min forståelse av hvordan jeg følte meg. En emergens fra det opplevde til et språk jeg kunne bruke til formidling. Det er første gang i mitt liv at jeg virkelig har følt på at jeg ikke strekker til i noe jeg har motivasjon, dedikasjon og lyst til å gjøre godt. På år 4 har jeg forsøkt å snakke om pedagogiske tanker, teorier og verktøy som engasjerer meg. Konkretisert, filosofert. Det gir ikke gjenklang hos de gamle på min arbeidsplass. I forsøket blir jeg dratt under vann og har hul lyd i ørene. Gjemmer meg, skammer meg der det er mørkt og stille. Mine pedagogiske refleksjoner er «ikke gjennomførbare» og gir ikke gjenlyd med «slik det alltid har blitt gjort». Ledelsen er byttet ut, og admiralen min er ikke lenger der. Jeg føler meg som en blekksprut som hopper fra skipet mitt. Halvparten av systemet er ute av drift og jeg synker. Jeg drukner, til tross for at jeg som blekksprut er akkurat der jeg hører til.

Kapittel 8: Diskusjon

I en forelesning på dette masterløpet diskuterte vi ulike forskningskapasiteter. En foreleser sier «Hva er ditt Dharma? [...] Du må være åpen for helheter i forskningen din». Hun snakket om hvordan splittelser, med kreativ fiksjon, kan føre til flere helheter. Videre oppfordrer hun til å eksperimentere med å se fenomener med teorier som man i utgangspunktet ikke tenker kunne passet sammen, fordi det i dette rommet kan oppstå «[...] perspektiver i uante og kreative rom». Jeg skal nå kombinere essayet med aktivitetsterorien til Engström som et analyseverktøy og sortere innholdet etter den illustrerte aktivitetstrekanten i andregenerasjons aktivitetssystem. Postholm argumenterer for at aktivitetssystemet til Engeström kan brukes som en del av transformasjonsprosesser i skolen, særlig i møtet mellom forsker og lærer. Jeg har, i forsøk på å nå kreative rom, benyttet teorier om sosialt samspill med andre mennesker, sosiokulturell læringsteori, om fenomenologisk frigjøringssteori og empati/sympati i analyseringen. For å anvende aktivitetssystemet systematisk har jeg laget ett system med egne notater til hver enkelt fase. Dette er avbildet i starten av hver fase.

Dette studiets drøftingsdel tar utgangspunkt i essayet som et eget narrativ. Jeg skal nå se nærmere på hvordan essayet, i sine 3 faser, kan knyttes opp mot mine valgte teoretiske perspektiver. Målet for drøftingsdelen er å finne svar på mulige faktorer til at jeg opplevde møtet med læreryrket som utfordrende og at jeg har et ønske om å forlate det. I denne delen av oppgaven skal vi se nærmere på de dypere lagene i kritisk realisme. Essayet er det øverste, empiriske og fenomenologiske laget, mens analysen min gradvis går lenger i dybden for å finne svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg skal nå la forsker-meg møte lærer-meg. For å ikke blande «jeg» og «jeg» omtaler jeg lærer-meg (forfatteren av essayet) som «læreren» eller andre tredjepersons pronomen (hun). Er du klar for ekte balansekunst? Dette har jeg gledet meg til helt siden lærer-meg skrev essayet som forarbeid til masteroppgaven! Vi begynner med innledningen:

Del 8.1 *Et (maritimt) møte med læreryrket (innledningen)*

Du vet havet? Det blå, bløte og salte som ikke lukter noen ting, men som likevel lukter «hav». Det som både kan være flatt, varmt og koselig, men også kaldt, piskende og preget av høye bølger. Jeg tror du vet hva havet er.

Å ferdes på havet har et spenn fra «hyggelig og fint» til «faktisk dødelig». I denne autoetnografien skal jeg bruke havet, vesenet «blekksprut» og de ulike rollene en besetning til sjøs har, for å sette ord på mitt møte med læreryrket.

Før vi starter er det noen ting du må vite. En blekksprut har åtte armer, ni hjerner og 3 hjerter. Rekkefølgen på besetning på et skip er matros (vanlig crew), styrmann (assisterende kaptein), skipper (navigasjon, sikkerhet, mannskapsledelse), kaptein (høyeste autoritet på skipet) og admiral (høyeste rang for hele skipet og strategisk planlegging). Frisk bris er mye vind. Storm er enda mer.

Innledningen i essayet sier ikke så mye om verken erfaringer eller lærerrollen. Det man kan hente ut her har jeg lyst til å se med utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen og med Vygotskys tanke om at språket er viktig for utvikling. Læreren bruker et vokabular preget av maritime ord for å gi uttrykk for noe. Dette *noe* vet vi ikke hva skal være enda, men læreren er i den delen av ringen i proksimal utviklingszone som sier noe om hva hun kan klare på egenhånd (Imsen, 2020b). Språket er virkemiddelet læreren bruker for å tolke, forstå og formidle. I innledningen viser hun til ting som peker på senere besjeler, metaforer og kanskje en form for allegori. Dette er litterære virkemidler som ofte har som hensikt å skape følelser, slik en evokativ autoetnografi viser til at man skal. Evokativ autoetnografi skal gi leseren en mulighet til å leve seg inn i historien, hvilket læreren legger til rette for når hun gir historien sin en parallell til en maritim verden (Bochner & Ellis, 2016). At hun viser til blekkspruten er et frempek som vekker nysgjerrighet i meg og i ekstern leser. Det er vanlig i autoetnografi at man utfordrer forskningsnormer ved å fremheve stemmer som vanligvis ikke ville fått plass, for eksempel besjeling av mennesker til blekkspruter i dette tilfellet (Karlsson et al., 2021).

Del 8.2 Fase 1

Fase 1: Bacheloren levert. Hva nå?

I 2019 leverte jeg en bachelor på det treårige løpet «Faglærer kroppsøving og idrettsfag». «FLK2016» het vi. Båten vår. I mitt kull var det mange engasjerte studenter, flere av oss ble faktisk lærere etter endt utdanning og seilte videre i hver sine båter mot læreryrket.

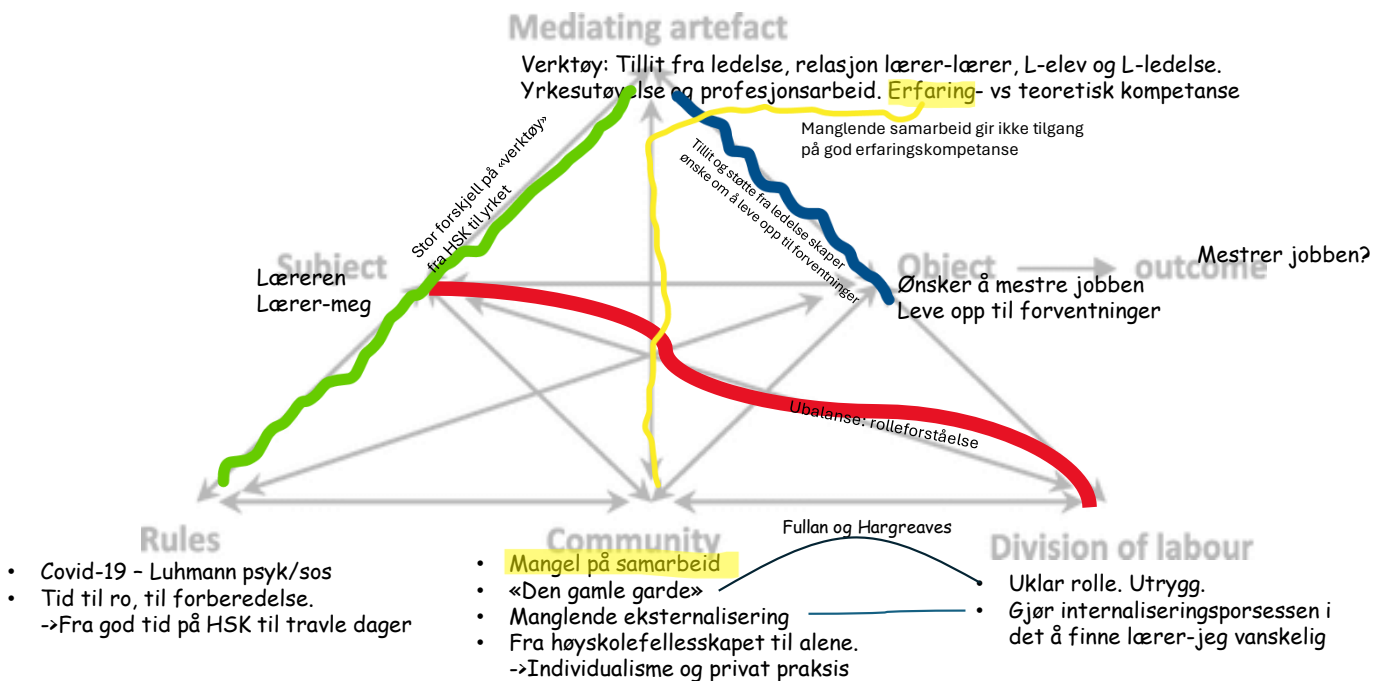
Jeg for min del var svært positiv og veldig klar for yrket. Etter praksis på barneskole, ungdomsskole og videregående var jeg klar for å finne meg en jobb. Jeg husker at det ikke fantes en stilling på finn.no for lærere i mitt område av landet. Jeg hadde hørt at det var mangel på lærere, så jeg syntes det var rart. Jeg valgte å sende melding til tidligere praksisansvarlige og fikk napp på barneskolen jeg hadde vært på 2 år tidligere.

På barneskolen arbeidet jeg som vikar hele første skoleåret. Jeg hadde alle mulige fag, på alle trinn. Minst hadde jeg kanskje kroppsøving. Likevel var jeg svært positiv. Jeg våknet om morgenen med friskt mot og gledet meg til å gå på jobb. Jeg hadde en rektor som stilte opp for meg, som drøftet både konkrete og fiktive caser med meg og som støttet min praksis. Vi var begge faglig engasjerte og jeg hadde mye støtte i mitt første år. Foreløpig et solskinnsseilas med rektor som fantastisk god admiral!

Covid-19 kan ikke utelates når vi ser tilbake på mine (få) år i skolen. Jeg hadde jobbet som lærer i 7 måneder da Norge stengte ned og jeg ble flyttet til digital undervisning fra kjøkkenbordet hjemme. Jeg trivdes og var positiv til det også, jeg. Å bytte skute var ikke et

problem for meg når vannet var speilblankt og himmelen blå. For min del var opplevelsen av hjemmeskole helt okei. Der var det tid til å puste, til å ta det med ro. Dette er sammensatt, fordi jeg på denne tiden hadde flere jobber ved siden av vikarjobben. Jeg turte ikke å si dem opp og var på et tidspunkt i overkant mye på jobb. Ettersom de fleste arbeidsplassene mine stengte ned kunne jeg fokusere ene og alene på det lille 50%vikariatet jeg hadde med hjemmeskole. Jeg trivdes. Det var derfor rart for meg da jeg kom tilbake på arbeidsplassen og opplevde at største delen av kollegiet mitt var svært kritiske til hjemmeskole. Jeg forsøkte én gang å si at jeg var positiv til hjemmeskole som metode og at jeg likte å leke meg med denne måten å formidle kunnskap og ferdigheter på – men ble totalt overkjørt av «den gamle garde» som mente at jeg mente feil. Jeg valgte å aldri si noe positivt om hjemmeskole igjen og ble dertil reservert for å ytre tanker og refleksjoner om praksis ellers på huset også. Kollegaveiledning og -tilbakemelding? Ikke noe for meg!

Fase 1:



Figur 5: Kopi av mine notater under analyse. Strekene viser til ubalanse, fargene har ingen betydning utover å vise til hva som hører til hverandre.

Hvis vi plasser trekanten fra aktivitetsteorien til Engeström over hele dette avsnittet og begynner ryddejobben vil det se slik ut: Subjektet i teksten er læreren. Læreren har et klart mål som er å mestre de kravene jobben stiller. Dette blir altså objektet. Verktøyene til læreren er mangfoldige. Man kan se verktøyene som samspill mellom lærer-elev, lærer-lærer og lærer-ledelse. De andre verktøyene er gitt av ledelsen – muligheten til yrkesutøvelse og profesjonsarbeid. På denne måten kan man si at den øverste trekanten, som i utgangspunktet er Vygotskys, oppfylles likeverdig og gir et utfall som er opplevd mestring, motivasjon og dedikasjon til videre individuelt utviklingsarbeid. Sett i faktorene fra «The complete activity

system» tar vi høyde for «rules» - altså normene, retningslinjene, tid og Covid. Noen av reglene som påvirker både subjektet og objektet her er både Covid-19 pandemien og tid. Covid gjennom påleggelse av helt andre rammer for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Tid i den forstand at lærerens totale belastning gikk ned med mindre arbeidstimer per døgn, i tillegg til at lærerjobben i seg selv var en 50%-stilling. Tidsperspektivet er en faktor og en regel som er et interessant poeng jeg vil diskutere senere for å se på forskjellene i de ulike fasene.

Fellesskapsfaktoren er en viktig del av profesjonsutøvelsen og det kommer ganske klart frem at læreren tidlig i sin karriere opplever det vanskelig å samarbeide med kollegiet. Læreren skriver blant annet at hun følte seg overkjørt av kollegiet og at tilbakemelding innad i kollegiet ikke var lett. Uttrykket «den gamle garde» blir nevnt av læreren og det er tydelig at det har oppstått differanse i både fellesskapsfaktoren og i «division of labour» fra Engeströms aktivitetssystem. Den kollektive deltakelse, samspillet med kolleger, fungerer både som verktøy og som aktiv deltakelse inn i et mulig utfall. Fullan og Hargreaves uttrykker tydelig at det å jobbe mot byråkratisk motstand og likegyldighet er demotiverende og skaper liten kollektiv, og derav individuell-, utvikling (Fullan, 1995). Læreren nevner i liten grad noe om elevene sine, så i denne delen av historien ser jeg som forsker en tendens til ubalanse i faktorene som går på samarbeid med fellesskapet på arbeidsplassen. En slik ubalanse er, som Postholm sier, ikke nødvendigvis dårlig og kan være med på å skape endring/utvikling/læring for læreren i teksten. Det ser ut som at den ubalanserte faktoren i det fullstendige aktivitetssystemet er «community», altså samarbeidet mellom andre kolleger. Kolleger og læreren i teksten har hver sine ønskede «outcome» som ikke nødvendigvis harmonerer slik den tredjegerasjons aktivitetsteorien peker på at de bør. Dermed har man ubalanse i dette perspektivet på aktivitetssystemet. Thomas de Lange fremhever den kollektive læringen som viktig i prinsippet om eksternalisering og internalisering. Det ser ut til at læreren har en manglende tilførsel av noe nytt (internalisering). Dette gjør at den innovative eksternaliseringen ikke forekommer verken hos læreren som individ eller i fellesskapet og vis a versa. Vygotskys teorier om sosiokulturell læring spiller inn på hvordan det manglende sosiale samspillet med kolleger kan gi liten til ingen utvikling i den proksimale utviklingssonen.

I denne delen av refleksjonsfasen får jeg behov for å uttrykke meg som lærer-Michelle. Jeg har nemlig en erfaring, tanke og opplevelse å tilføre: en høyskolelærer sa en gang til klassen vår, FLK2016, at vi måtte være obs på at vi kom til å komme ut i arbeid og oppleve at vi ble sett ned på. En annen lærer supplerte til dette. Han sa at vi måtte være sta og stå i at vi nyutdannede er en gave og at vi snarere er en fordel ut i yrket enn en ulempe. Man skal ikke

kimse av erfaringsbasert kompetanse, men den profesjonsfaglige kompetansen nyutdannede kommer med skulle vi legge trykk på at var et godt tilskudd på arbeidsplassene rundt om. Vi måtte være uredde for å stå for det vi tror på, vår kunnskap og vår evne til profesjonsutøvelse. Paradoksalt at jeg er tilbake på Høyskolen Innlandet og skriver om hvor tøft det var å møte «den gamle garde».

Dette blir i balansekunstnerens ånd, men for meg som forsker oppleves det relevant å tilføre essayet mitt de tankene som kommer mens jeg knar, drøfter, diskuterer og drar sammenhenger mellom teorier og det jeg tidligere har uttrykket gjennom essayet. Som skrevet tidligere er et av målene med denne oppgaven å forstå hva som opplevdes utfordrende for lærer-meg i møte med læreryrket. Forsker-meg ser denne refleksjonen som verdifull når man analyserer det i division of labour og community fra aktivitetssystemet. Den kollektive deltakelsen, fellesskapet som noe annerledes fra høyskole-fellesskapet til praksisen. Det er interessant å se at to av lærerne til FLK2016 var så sikre på at mottakelsen i læreryrket kunne bli tøff. At det kunne bli utfordrende for de nyutdannede, håpefulle å gå profesjonsutøvelsen i møte. Begge lærere fremhever samarbeidet med andre lærere som det som kan bli tøft. Et tankekors for denne fasen av essayet er at studenter er utsatt for et høyt nivå av tilførsel av ny kunnskap og konstant er i eksternaliseringsprosess med seg selv og medstudenter mens de studerer. I undersøkelsen til Dahl et al. Viser det seg at lærere ikke ser seg selv om «ferdig utdannede» når de går inn i yrket (Dahl et al., 2016). Det kan tenkes at overgangen fra konstant påfyll og samarbeid med studenter til en hverdag der man, i dette essayets tilfelle, er mer alene kan gi en følelse av at kunnskapspåfyll mangler. Kanskje kan skeivfordelingen mellom teoretisk og praktisk kunnskap hos nye lærere fra undersøkelsen til Dahls et al. speiles som et motsatt problem i skolen, fordi en god balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap kanskje heller ikke er til stede der. Det er her begrepet «Boundary crossing» blir aktuelt, fordi den ekspanderende læringen til læreren i essayet i mye større grad foregår i møte med barn (for eksempel undervisningsformen under covid-lockdown) enn med kollegier (Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 1987). Forskningen til Fullan og Hargreaves peker på hvordan kollegialitet er viktig i utviklingsarbeid. Samspill mellom eldre, erfarne lærere med erfaringskompetanse og unge, nyutdannede med kunnskapskompetanse gir grunnlag for ubalanse i aktivitetssystem og dertil utvikling (Fullan, 1995; Fullan & Hargreaves, 2014). I en gruppetenkning som kombinerer eksisterende ekspertise og ny kunnskap, er det grunnlag for utvikling. Et godt samarbeid blant kollegier er viktig, men ikke lett. Det stiller store krav til kreativitet, samarbeidsvilje og engasjement slik Fullan og Hargreaves ser det. Dersom ønsket utfall fra aktivitetsteorien er så ulik (tenkt på

enkeltmenneskene i kollegiet) at «aktivitetstrekantene» ikke kan klare å finne sammen, vil utviklingen av praksis utebli. Da er det også vanskelig å være ny i yrket fordi man går glipp av deling av dyrebar erfaringskompetanse. Konsekvensen er en individualisme som gjør at kollegiet flyter fra hverandre, uttrykker Fullan og Hargreaves. Dette gir en privat praksis (fremfor en ønsket personlig praksis som balanserer egen kunnskap med andres). En privat praksis skaper usikkerhet og dårlige helhetlige praksiser ved skolen, som igjen kan føre til en opplevelse av at man er alene og at yrket blir overveldende. Den eksterne leseren av essayet har kommentert som sluttcommentar i fase 1 at læreren har et høyt engasjement som senere kan fungere/bli som en slagside. At behov for retrett for læreren egentlig er i ønske om bekreftelse og hjelp. Uten dette kan det gi følelsen av mislykkethet både i forsøk på samarbeid og i yrkesutøvelsen. Det å føle arbeidet som overveldende vet vi fra tidligere forskning at er en av hovedårsakene til frafall i yrket (Dahl et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2020)

Del 8.3 Fase 2

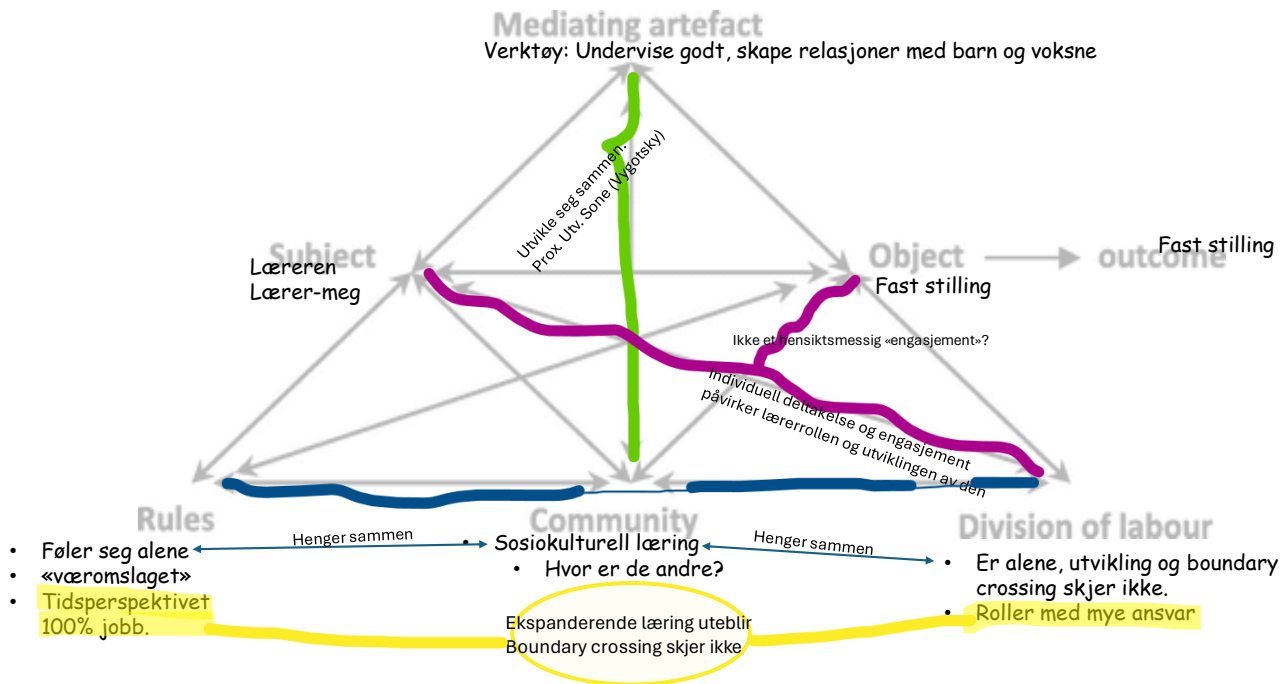
Fase 2: Fra matros til skipper

Etter mitt første år som vikar i mange forskjellige roller, forskjellige trinn og på veldig forskjellige undervisningsarenaer, fikk jeg jobb som 100% vikar-kontaktlærer i 7.klasse. Trivselen og motivasjonen fra forrige skoleår hang fremdeles med meg, men utover høsten kunne jeg merke at et værromslag var på vei. Jeg merket det i første omgang på at selv den minste motstand på hjemmefronten/fritiden fikk meg til å gråte. Jeg følte meg både sliten og rastløs på samme tid. Urolig. Stresset. Det som fikk meg til å fortsette var det jeg så i kikkerten. Jeg var kanskje bare styrmann på lånt tid, men hvis jeg ville jobbe som lærer i samme kommune som jeg bodde i var jeg nødt til å stå i vikariatene jeg fikk. I min kommune kan man nemlig etter 3 år stille krav-sak på stilling tilsvarende prosenten man har jobbet de siste 3 årene. Yes! Fast jobb i sikte sto som høyeste motivasjon, tett etterfulgt av gleden av å se barn og unge mestre ulike ferdigheter og refleksjoner.

Jeg sto skoleåret ut i det jeg vil kalle «påtrengende bris». Jeg følte at jeg fikk gjort alle de 100 forskjellige tingene jeg skulle, men alt halvhjertet. Jeg hadde så innmari mange arbeidsoppgaver jeg ikke følte jeg hadde kontroll over. Så mange tentakler, armer. Jeg var usikker på hva barn, foreldre og kollegiet forventet av meg. Forskjellige signaler fra alle de nevnte. I grunn det sjømannsfolket kaller en «landkrabbe». Uerfaren og usikker. Da den berømte «sommerferien» kom brukte jeg 2 uker på å sove meg til overskudd til fritid. Jeg sov gjennom uvær og vind og våknet til det «merkelige stille» som man ikke kan beskrive, men som man føler etter et skikkelig uvær. Der man kan stå heelt rolig og bare puste. Bak skyene er himmelen alltid blå, og som ordtaket sier: etter storm kommer stille.

Da jeg fikk forespørsel om å stå et år til som kontaktlærervikar takket jeg ja. Det nærmet seg jo tross alt snart «3årsålet» mitt. Året som sto foran meg skulle vise seg å by på dypere vann, høyere bølger og skiftende værforhold. Det er jo faktisk litt slik læreryrket er. At været skifter ofte, altså. Men så er det akkurat som på sjøen - man får ikke gjort så mye med været. Man må rett og slett «ride out the storm», eller «ri stormen av», som det så fint heter. Er det noe man møter på når man er kontaktlærer for 21 6.klassinger så er det vel nettopp skiftende vær, både i selve møtet med barna og i møtet med foreldre. I løpet av den første høsten med dette kullet måtte jeg grave dypt for å hente energi til annet enn jobb. Jeg brukte store deler av «megselvet» i de 5,5 timene elevene var på skolen og hadde desto mindre igjen til alle arbeidsoppgavene som gjensto etter elevene var gått for dagen. At det da skulle være vanskelig å samarbeide med den eldre garde på teamet mitt gjorde det ikke akkurat lystbetont det heller. Med-besetningen. Det var som om alle tentaklene (armene) mine ble tyngre og tyngre å manøvrere. Da desember nærmet seg kunne det se ut som jeg hadde klart å ri det verste av stormen av, men det var da jeg virkelig kjente på utmattelsen fra å ha stått i vindstyrke på 40-50 knop i en altfor lang periode. Kulingen hadde satt meg helt ut og jeg klarte ikke å gå på jobb de siste ukene før jul. Akkurat som at det «stille» etter stormen fikk det til å kollapse fullstendig inni meg. Det tok lang tid før jeg følte at hjernene, hjertene og armene mine var ladet opp, i den grad jeg ved tilbakeblikk kan kalle dem oppladet. Jeg tror faktisk de tok kronisk skade av møtet med veggen. Det føles slik.

Fase 2:



Figur 6: Kopi av mine notater under analyse. Strekene viser til ubalanse, fargene har ingen betydning utover å vise til hva som hører til hverandre.

For å kunne sammenlikne de ulike fasene blir vi nødt til å gjenta prosessen fra fase 1. Aktivitetssystemet må brukes til å sortere og se på de ulike faktorene og hva som påvirker dem. Subjektet er fremdeles læreren, men med Luhmanns teori om forskjellige ønskede utfall ser man at objektet har forandret seg litt. Mål og mening for læreren har forandret seg fra å undervise og mestre lærerjobben, til å få seg fast stilling. Det kan se ut til at det som tidligere var målet for læreren – undervisning av barn og unge i ulike ferdigheter og kompetanser – har blitt forbigått av motivasjonen til fast jobb. Det er en refleksjon fra meg som forsker at det å undervise barn på en god måte har flyttet seg fra å være et objekt til å være et verktøy på veien mot et nytt ønsket utfall. Samspill med elever kan også bidra til nettopp det – fast jobb (Dahl et al., 2016; Fullan & Hargreaves, 2014).

Læreren bruker språklige virkemidler for å signalisere en endring. Begrepet «væromslag» er anvendt som en del av det språket læreren har for å uttrykke seg. Vygotsky peker på hvordan språket hos individer vil påvirke utvikling og læring i samspill med andre. I dette tilfellet er språket hos læreren det vi har til analyse. Fordi dette er en autoetnografisk masteroppgave med selvskrevet essay er jeg klar over hva som ligger bak begrepet: at væromslaget skal signalisere at det foregår en stor, skummel endring. Væromslaget er en del av reglene fra

kontekstualiseringsdelen til Engeström. Tidsperspektivet for læreren er tydelig forandret når hun skriver om 100% jobb og stress og tyngde i samme fase. Det kan tolkes dithen at hun har opplevd et slags «opprykk», et ønsket utfall, som har ført til en ny aktivitetstrekanter, ettersom essayet er delt inn i faser. At man «rykker opp». I denne trekanten er det første jeg legger merke til et stort fravær av «community». I de 3 første avsnittene nevnes i størst grad subjektet selv som faktor, lite om samspill med andre. Det uttrykkes at arbeidsoppgavene er mange (ubalanse mellom rules-subject) og at den individuelle deltakelsen og engasjementet for jobben går på bekostning av læreren ve og vel (ubalanse subject-division of labour). Dette er interessant fordi Postholm uttrykker at ubalansen kan være noe av det som fører til endring (Postholm, 2008). Denne endringen kan man spore flere steder i fase 2, både når uværet kommer og i siste avsnittet når læreren går løs på en ny og større utfordring. Det kan sees som en negativ endring at læreren går fra å være sliten og uten overskudd til å ha følelsen av «å kollapse fullstendig inni meg». Det er klart at det er en ubalanse mellom flere punkter i aktivitetssystemet samtidig. Disse er grunnlag for endring og utvikling, en internaliseringsprosess som Engeström kaller det. Det er altså stort potensiale og press for at læreren må endre *noe*. Dette *noe* kan være i alle de kontekstualiserende faktorene i trekanten, avhengig av hvilken autonomi hun har i jobben sin. Altså rules, community og division of labour. Hva community gjelder fremheves det også i denne delen av essayet at det er problemer i samspillet med andre lærere. Det kan se ut som den ekspanderende læringen foregår i størst grad i møte med elever og i «the mystery of otherness» slik at den indre og private utviklingen foregår, men at den transformerende boundary crossing i et ekspansivt samarbeid uteblir. I følge Engeström og Postholm foregår transformasjon hos individet i møte med andre autentiske påvirkninger, en interaksjon om og mellom andre praksiser blant annet. Når praksis blir privat og man er alene vil utviklingen kunne oppleves som overveldende, slik essayet uttrykker blant annet i uttrykk som «måtte grave dypt» og «ikke akkurat lystbetont». Undersøkelsene til Fullan, Hargreaves og utvalget med Dahl et. al. peker alle på at nyutdannede i læreryrket står i fare for å oppleve jobben overveldende (Dahl et al., 2016; Fullan, 1995).

Utvalget i undersøkelsen om lærerrollen avslutter sin rapport med trykk på at profesjonsfelleskapene må fremheves (Dahl et al., 2016). I følge Engeström skal det aktiv handling til for at læring skal oppstå, men dersom et profesjonsfelleskap mer eller mindre er fraværende vil det være vanskelig å opprettholde et innovativt samarbeid. Covid-19 nevnes i essayet og kan ha vært en faktor for at læreren ikke kom tidlig nok inn i profesjonsfelleskapet, slik rapporten om lærerrollen sier man bør (Dahl et al., 2016; Engeström, 1987). Fullan og

Hargreaves påpeker at en del av lærerrollen er det som er utenfor ens egne klasserom og utenfor møtet med elever – nemlig der lærere møter lærere. Et engasjement fra alle lærere i møte med hverandre vil by på transformativ skolepraksis fordi samarbeidet vil kunne kombinere eksisterende ekspertise og ny kunnskap (Fullan, 1995). Dette tar oss tilbake til tanken fra fase 1 om skeivfordeling mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, uansett hvem og hvilken vei skeivheten er/går. Ettersom aktivitetsteori vektlegger møtet mellom mennesker som en del av individets utvikling, i tilfellet som jeg nå diskuterer; lærer-lærer, kan det se ut som at dette er den delen av aktivitetssystemet som har størst ubalanse mot de andre punktene. Medial artefact og community, som to poler i hver sin side av trekanten, handler om hvilke verktøy læreren har for å samarbeide med andre lærere, men også om hvordan samarbeidet med andre lærere kan gi verktøy (fordi pilene peker i begge retninger). Det viser seg at læreren opplever negativt press og mislykkede forsøk på endringsarbeid. Dersom man tar begrepene «privat praksis» og «personlig praksis» fra Fullan og Hargreaves kan man si at læreren i essayet i stor grad tvinges fra å i et tidligere studieløp ha mye samarbeid med andre «likesinnede» som en stor del av hverdagen og en felles (personlig praksis), til en hverdag preget av å være mer alene. Hun skildrer seg selv som alene på båten, at været er tøft. Dette peker på en følelse av å være ensom og av å ikke strekke til, man kan si at belastningen er stor. I en slik privat praksis vil de emosjonelle belastningene fra Dahl et. Al.s forskning bekreftes (2016), slik også Indregard snakker om (2018). De diskuterer hvordan fellestid, utviklingsarbeid og fellesskap er viktig i hektiske arbeidsdager både for lærere og for læringsutbyttet til elevene. Profesjonsfellesskapet kan spille en viktig rolle for å skape utvikling både individuelt og felles som kollegium og føre til en fellesskapsfølelse som gjør arbeidsbelastningen lettere å stå i uansett hvordan været skulle være – storm eller stille (Dahl et al., 2016).

Skaalvik og Skaalvik omtaler de mange rollene en lærer har som noe belastende og tyngende for yrkesutøverne. Dette kan føre til endringer i motivasjon og mestringsfølelse for lærere uansett ansenitet, og det er derfor nærliggende å anta at det i særlig grad kan påvirke de nyutdannede som ikke har erfaringsbasert kunnskap til anvendelse når stormen kommer (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er i et slikt tilfelle ekstra viktig med samarbeid i kollegiet slik at de ulike kunnskapene man har kan deles og gi grobunn for utvikling av egen og felles praksis. Det kan tenkes at manglende mestringsfølelse og erfaringsbasert kunnskap kan gi lærere en psykisk påkjenning, eller emosjonell belastning som Dahl et.al trekker frem (2016), og i dette tilfellet er det spennende å analysere med den proksimale utviklingssonen til Vygotsky samtidig. Utfordringene i det sosiale samspillet her (som også Luhmann fremhever som viktig

(2017)) gjør at lærer-meg mangler noen til å hjelpe seg ut i den proksimale utviklingssonen. På denne måten kan det tenkes at utvikling av erfaringsbasert kunnskap kan bli snever og at oppgavene kan være så vanskelige at utvikling og der til mestring uteblir. Da ser forsker-meg at Luhmanns poeng om sosiale og psykiske faktorer som avhengig av hverandre og som hverandres lag har påvirket lærer-meg sin opplevelse og emosjonelle belastning (2017).

De unge informantene i en undersøkelse av Skaalvik og Skaalvik peker på yrket som heseblesende med tidspress og stadig jag, der de unge informantene opplever det som å «miste kontroll over arbeidssituasjonen» (2012, s. 131). I slutten av fase 2 i essayet bruker lærer-meg blekksprut som besjeling for rollene sine. De mange armene beskrives som tunge og uhåndterlige. Skaalvik og Skaalvik fant i sin undersøkelse at de unge informantene så det som et nederlag å sykemelde seg og at «En grunn til at mange unge informanter føler ansvaret som tyngende er at de ofte blir satt til oppgaver de føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne utføre» (2012, s. 165). Dette henvises til i essayet der læreren skriver om skiftende vær og det å «ri stormen av». Her henviser hun altså til belastningen i klasserommet og i møtet med foreldrene. Årsakene her kan både være at hun ikke var øvd nok til oppgaven hun ble eksponert for, men det kan også være en del av at den totale belastningen ble for stor. At det å manøvrere en «fullstendig blekksprut» med alle dens armer og hjerner ble for mye og overveldende å gjøre så tidlig i karrieren. Postholm, Edith Stein og Engeström peker alle på sin måte på hvordan ubalanse og motsetninger i seg selv bærer et endringspotensial. Likevel peker Postholm på at disse ubalansene kan ha tendens til å ende som konflikter og at en konflikt vil kreve langt mer for å kunne oppnå en god eksternaliseringsprosess der kollektiv læring foregår. Det er også her riktig å se til den proksimale utviklingssonen til Vygotsky og hvordan man har et mye større potensial for utvikling i samspill med andre mennesker enn hva man kan få til alene. De spenningene som oppstår i møter mellom mennesker er rett og slett et mulighetsland som kan bære frukter hvis man virkelig bruker det inn i eksternaliseringsprosesser. I dette essayet kan det tenkes at læreren ville opplevd stormen langt mer håndterlig dersom «mannskapet» hadde vært flere (Lange, 2014; Postholm, 2008; Svenneby, 2017).

Del 8.4 Fase 3

Fase 3: Nå er bare «resten» igjen.

*Jeg stilte krav på fast stilling etter skoleåret og fikk den på samme tjenestested, litt mot at jeg fulgte klassen min ut syvende klasse. Ettersom jeg allerede hadde en god relasjon til «gjengen min» slo jeg meg til ro med det. Tiden hjemme i desember skoleåret før hadde gitt meg tid til å fundere på hvorvidt jeg ønsket å stå i et slikt «press» de neste mange årene mine på sjøen. Jeg forsøkte å forstå om min «mislykkethet» i yrket skyldtes stormene og skipet jeg var på, eller om det rett og slett lå i hvordan **jeg** håndterte stormene. Jeg slo meg til ro med at uansett årsak ville jeg finne meg en ny jobb, for hvordan skulle jeg kunne klare å løfte alle de tentaklene, vedlikeholde alle hjernene og ta vare på alle hjertene mine de neste 40 årene i et yrke med så høy hastighet?*

*I søk etter ny jobb forsto jeg rimelig fort at jeg, til tross for mange studiepoeng ved siden av bacheloren, trengte en offisiell mastergrad for å ha sjans i arbeidsmarkedet. Det å være ung arbeidssøkende uten masteroppgave eller mange års erfaring er ikke lett og det var derfor jeg søkte meg inn på master i generell pedagogikk. Lite visste jeg at et høyskolestudie skulle gi meg grunnlag for en indre reise der **jeg** skulle på et **indre** seilas. Et seilas som skulle gi en ny følelse av livsmestring og rollen som «skipper» i mitt eget liv. Med det mener jeg ikke at det aldri guster og er frisk bris i arbeidet på et masterløp altså, men på langt nær av samme art som i jobb. Plass i kompetanseløftet til Udir fikk jeg ikke, så masteren blir tatt som fulltid ved siden av fulltid jobb. Det merkelige er at det på ingen måte har tappet meg for energi – heller gitt meg energi. Påfyll av pedagogikk, begreper, forståelse og filosofi ga meg gnist inn i hverdagen.*

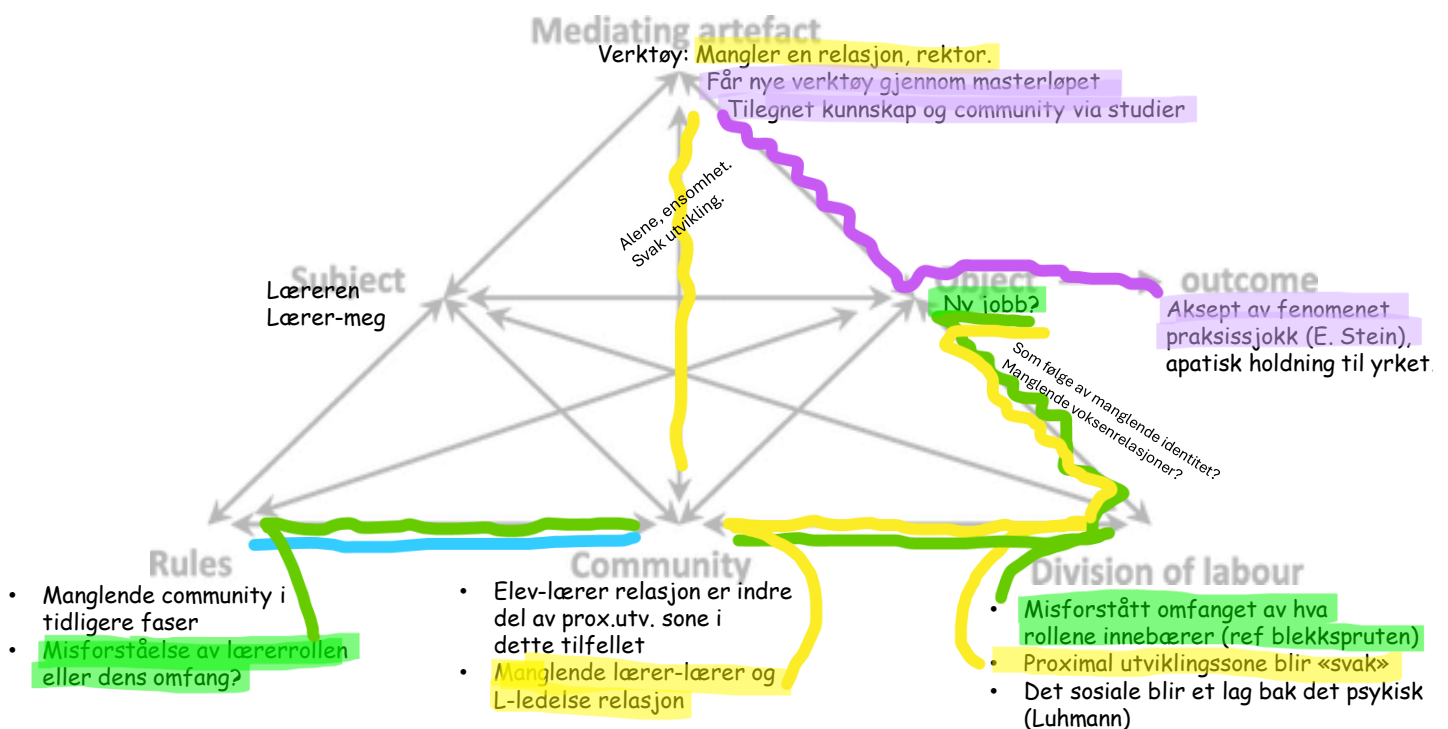
I arbeidshverdagen var det langt ifra mindre storm i mitt 4.år i yrket. Forskjellen fra tidligere var at jeg har opplevd det før. Jeg har opplevd en besetning som ikke er til stede. Opplevd å føle meg alene på skipet, kun støttet av admiralen ved behov og oppsøkt kontakt fra min side. Langt til havs. Navigasjonen stresset meg liksom ikke så mye lenger heller, for jeg har erfart at skipet skylls mot land til slutt likevel. I perioder følte jeg at jeg druknet. Det er litt morsomt i referansen til blekkspruten – som om en blekksprut kan drukne liksom. Det som er morsomt, skal jeg fortelle deg nå: Se for deg at du dukker under vann. Et godt stykke under vann. Hva hører du? Man hører noe, på en måte ingenting, men noe. Lyden er litt rar. Hører du det når jeg forteller det? For slik føles det når du har blitt nummen av jobben din. Når apati tar overhånd og du lar halvparten av armene hvile, lar det ene hjertet stoppe og legger tre av hjernene på hylla.

*Det er kanskje rart å bruke uttrykk der jeg veksler mellom å være matros, styrmann, kaptein og blekksprut. Jeg håper du forstår. Forstår hvor umenneskelig det tidvis har følt for meg i forsøk på å gjøre en **god** jobb og tilfredsstillende «de gamle», andre kollegaer, foreldre, admiraler og ikke minst barna. Er det virkelig meningen at en lærer skal tillegges umenneskelige mengder arbeid på umenneskelig liten tid? Umenneskelige store forventninger? Du kan bare prøve å hentyde at jeg har lagt det på meg selv, og den tanken har jeg vært innom jeg også, men i virkeligheten er faktisk dette forventningene. Du må ha 8 armer, 3 hjerter og 9 hjerner for å mestre forventningene yrket stiller til deg. Det har ikke jeg.*

Det var særlig da jeg fikk innsikt i kritisk realisme jeg fikk grunnlag for min forståelse av hvordan jeg følte meg. En emergens fra det opplevde til et språk jeg kunne bruke til formidling. Det er første gang i mitt liv at jeg virkelig har følt på at jeg ikke strekker til i noe

jeg har motivasjon, dedikasjon og lyst til å gjøre godt. På år 4 har jeg forsøkt å snakke om pedagogiske tanker, teorier og verktøy som engasjerer meg. Konkretisert, filosofert. Det gir ikke gjenklang hos de gamle på min arbeidsplass. I forsøket blir jeg dratt under vann og har hul lyd i ørene. Gjemmer meg, skammer meg der det er mørkt og stille. Mine pedagogiske refleksjoner er «ikke gjennomførbare» og gir ikke gjenlyd med «slik det alltid har blitt gjort». Ledelsen er byttet ut, og admiralen min er ikke lenger der. Jeg føler meg som en blekksprut som hopper fra skipet mitt. Halvparten av systemet mitt er ute av drift og jeg synker. Jeg drukner, til tross for at jeg som blekksprut er akkurat der jeg burde høre til. Hvor ellers skal en blekksprut være?

Fase 3:



Figur 7: Kopi av mine notater under analyse. Strekene viser til ubalanse, fargene har ingen betydning utover å vise til hva som hører til hverandre.

I den siste fasen av lærerens essay ønsker jeg å se nærmere på subjektet i lys av Luhmanns teorier om psykiske og sosiale systemer. Jeg ser på dette som noe innad i subjektet i samspill med fellesskapsfaktoren til Engeström. Luhmanns systemteori skiller det sosiale fra det psykiske. Han snakker om hvordan forståelse og forventninger i selvet psykisk emergerer til noe annet i møte med andre mennesker. I essayet er det tydelig at læreren har gått yrket i møte med en annen forventning enn hva hun blir møtt med av kollegier ved arbeidsplassen. Luhmann teoretiserer videre hvordan ulike kommunikasjonssystemer påvirker spillet mellom det sosiale og det psykiske, slik også Vygotsky peker på språk og det sosiale som viktige faktorer for utvikling/læring (Engeström, 1987; Rasmussen, 2017). I utdanningssystemet vil den psykiske faktoren være både elever og kolleger, slik som aktivitetssystemet til Engeström også

peker på (1987; 2015). I den siste fasen av essayet kan det se ut til at læreren mener elevene «kommer i mål» til slutt når hun skriver om av skipet skylls i land. Det kan ligge mellom linjene at det har foregått et samspill med elever, men måten hun uttrykker seg på signaliserer at hun har manglet kollektiv deltakelse, fellesskap og samspill med andre kollegaer, som verktøy for ønsket objekt og outcome. Manglene på disse ser ut til å være gjennomgående fra tidligere faser og kan dermed i denne aktivitetstrekanten sees på som en del av «rules». Vi har flyttet oss til «the real domain» i kritisk realisme (Jakobsen, 2021). I «actual domain», det midterste laget, så vi på aktivitetstrekanten nærmere enn vi gjør nå, fordi jeg analyserer det slik at de tidligere aktivitetstrekantene er en del av «rules» for den nåværende fasen og aktivitetstrekanten. Det har blitt en norm å være på seilas alene. På den måten kan man si at det har skjedd en endring som følge av ubalanse mellom flere av faktorene i aktivitetssystemet i de tidligere fasene. I ubalansen tillates endringer å skje, uavhengig av om utfallet er positivt eller negativt (i den grad noen har autonomi til å bestemme hva som er positivt og negativt. For hvem? For hva?). Denne ubalansen fører til at læreren i essayet har en del emosjoner og følelser som hun kanskje mangler språk til å sette ord på, derav bruken av maritime uttrykk. Forsker-meg og ekstraleser leser mellom linjene at læreren føler seg stresset, alene og overveldet ut fra uttrykkene hun bruker. Edith Stein er klar på at man kan sette seg inn i andres følelser uten å føle dem selv, og det er dette forsker-meg gjør når jeg leser ut de ulike emosjonene fra teksten.

Et interessant spørsmål er om ubalansen er så stor at lærerens aktivitetssystem ikke når samme objekt som andre i kollegiet. Altså at ubalansen innad i lærerens aktivitetssystem har gjort en endring i «ønsket utfall» og at det derfor nå er enda vanskeligere å skulle koordinere med andre læreres aktivitetssystemer. Dette er et perspektiv det er interessant å analysere ved senere forskningsprosjekter gjennom tredjegerasjons aktivitetssystem (Postholm, 2018). Ubalansen gjør også endringer i subjektet og den øverste trekanten i The complete activity system. Man kan også med Luhmanns teori se på det sosiale på arbeidsplassen som påvirkning av det psykiske (2017). Kommunikasjonen med kolleger, elever, mentorer og ledelse vil ha utfall på egne forventninger (utfall) og dertil opplevd mestring og motivasjon (objekt). På slutten av fase 3 skriver læreren at hennes tidligere «admiral» ikke lenger er på arbeidsplassen. Det er tydelig at det er gjort et innhogg i lærerens verktøy når hun ikke lenger har det samspillet. Det signaliseres i apati og likegyldighet, som vi skal se nærmere på når vi analyserer object of division.

Lærerens mål, objektet i trekanten, ser ut til å være oppnådd tidlig i fase 3 der hun har fått fast jobb. Hun skriver om tid (rules) til å tenke gjennom følelsene hun har fått så langt i yrket. Det kan se ut som at hun etter denne aktivitetstrekantens oppnådde utfall om fast jobb har fått et helt nytt ønsket utfall. Det nye utfallet som ønskes kan sees å være en ny jobb. Med nye objekter ser det ut til at subjektet benytter seg av nye verktøy for å oppnå ny jobb. En av de nye reglene for hennes ønskede utfall er blant annet å ta mastergrad. Videre skriver hun om en ny type reise, et nytt seilas. Læreren refererer til utdanningsløpet sitt som givende. Til tross for at aspektet med tid blir «tyngre» ser det ut som at ubalansen rettes opp av individuell deltakelse og verktøy (tilegnet kunnskap). Rett etter læreren har uttrykket dette får vi innblikk i arbeidshverdagen igjen. Her sporer jeg at en utvikling har skjedd som følge av ubalanse i tidligere faser – det ser ut til at læreren er mer forberedt på hva lærerhverdagen byr på og at forventningene er tilpasset dette. Hun uttrykker fremdeles en følelse av ubalanse og nedstemthet, men det er spennende å se at Postholms teori om at all ubalanse skaper utvikling også har foregått her (Postholm, 2015). Hvorvidt den er negativ eller positiv er vanskelig å si da jeg tolker utviklingen dithen at erfaringene fra «skiftende værforhold» har gjort noe med subjektet, objektet og forventninger til fellesskap og verktøy. I starten av fase 3 ser vi at læreren er i en refleksjonsfase om seg selv og sin egnethet til yrket, hvilket er en del av den individuelle utviklingen til lærer-meg. Det står: «*Jeg forsøkte å forstå om min «mislykkethet» i yrket skyldtes stormene og skipet jeg var på, eller om det rett og slett lå i hvordan **jeg** håndterte stormene.*». I lys av Edith Steins teori om fenomenologisk frigjøring ser man at lærer-meg er i søk etter å forstå en følelse og en emosjon som kan handle om hvor overveldende skoleåret har vært. Begrepet «mislykkethet» brukes i forsøk på å beskrive følelsene hun innehar, og Edith Stein skriver om innfølingsprosesser som mulighetsbetingelser i forsøk på å forstå fenomener (2017). I dette tilfellet er det en gryende forståelse av at yrket har gitt en opplevelse av «sjokk».

I rolleperspektivet kan det altså se ut som at læreren har fått en forståelse for hva sin rolle skal være både individuelt og i fellesskapet med de andre ansatte. Blekkspruten brukes som en besjeling på lærerrollen (-e) og henviser til mange arbeidsoppgaver som krever engasjement (hjertene), klokskap (hjernene) og handlekraft og koordinasjon (armene). Teksten viser lite til hvilke roller som veier mest eller hvilke som oppleves som mest tyngende og belastende utover rollen som kollega. Dette ville vært interessant å vite mer om for å kunne se om lærerens forståelse av hva de ulike rollene innebærer er i tråd med hva som faktisk forventes fra arbeidsgiver, barn, kollegium og foresatte. Det kan tenkes at urealistiske forventninger til mestring i alle rollene er en årsak til at hun opplever det som overveldende å ha så mange roller.

Dette kan påvirke faktoren om regler fra aktivitetssystemet der de egentlige normer og retningslinjer ikke samsvarer med hva læreren selv tror er satt. Dette vil gi en større belastning hos den enkelte lærer enn hva som nødvendig er og kan føre til en skeivhet og ubalanse i aktivitetssystemet. Denne ubalansen mellom subject og rules kan påvirke hvordan læreren møter andre i community (som kollegium, elever eller skoleleder). En forvirring i omfang og innhold i de ulike rollene læreren skal fylle vil også påvirke lærerens mulighet til boundary crossing, altså utvikling/læring i både «identification» og «transformation» som form. Det er vanskelig for læreren å se egne praksiser i rollene, koordinere disse og bruke de til transformasjon for seg og sin yrkesutøvelse hvis avklaring av rollene uteblir og samspill med andre ikke eksisterer. Da vil man, slik undersøkelsene til Hargreaves og Fullan peker på, bli sittende fast i en privat praksis. Vi vet fra Vygotskys teori om ekspansiv læring og proksimal utviklingszone at man trenger mennesker rundt seg for å bli presset ut i den sonen der man får mest læringsutbytte. Dette læringsutbyttet (i dette tilfellet om seg selv og egen praksis) vil være nyttig i forsøk på å redusere opplevd belastning i de ulike rollene for læreren.

Del 8.5 En sammenfatning

Ønsket utfall endrer seg mellom de 3 fasene. I første omgang virker det som at ønsket utfall handler om elevers mestring, lærerens mestring og det å generelt være i arbeid og mestre dette. I andre fase endres ønsket utfall seg til å handle om fast jobb og sikker inntekt, mens i tredje fase har det forrige utfallet blitt oppnådd og det nye målet er blitt å få seg en annen jobb utenfor lærerpraksisen. Fra tidligere forskning presenterer og erkjenner utvalget som skrev «Rapport om lærerrollen» at praksissjokk er et eksisterende fenomen i læreryrket. De trekker frem at lærere bærer på mange negative erfaringen i overgangen fra å være lærerstudent til å praktisere som lærer i skolen. Lærerne følte seg ikke ferdig da de entret yrket og de går inn i yrket med en frykt for å ikke prestere godt nok og for å stå alene, samtidig viser rapporten at profesjonsfellesskapet er en viktig arena for faglig utvikling. De er frustrerte over å undervise i ting de ikke har kompetanse i og det trekkes frem skeivfordeling i teoretisk og praktisk kunnskap slik jeg henviste til tidligere i diskusjonen. Jeg skal nå sammenfatte det jeg har skrevet om de 3 fasene hver for seg tidligere i diskusjonen. Jeg ønsker å se på «the real layer», som følge av min kritisk realistiske vitenskapsposisjon. Jeg skal undersøke dette virkelighetsdomenet ved å se på utviklingen av læreren gjennom de 4 årene ved hjelp av andregenerasjons aktivitetssystem, tidligere forskning og essayet (Dahl et al., 2016; Engeström, 2015; Fullan, 1995; Jakobsen, 2021).

Gjennom historien ses en endring i subjektets motivasjon, objekt og ønsket utfall. De sosiale faktorene ser ut til å ha stor psykisk påvirkning på individet, slik Luhmann diskuterer i sin teori (Rasmussen, 2017). Sett i lys av de 3 virkelighetsdomenene i kritisk realisme kan vi se at manglende felles objekt for kollegaene til læreren er en faktor for endring. The real layer handler om individer som gjennomfører handlinger som blir til hendelser (eller ikke-handlinger som gir mangel på hendelser). Endringsarbeid. Man kan arbeide for endringer på felles nivå fra et individuelt nivå som subjekt og med et objekt/ønsket mål. Dette er likevel en tung jobb, hvilket bekreftes av aktivitetssystemet med både Engeström, Postholm og Lange. De sosiale strukturene kan vedlikeholde, begrense eller gi plass til endring, men det avhenger helt av de ulike individene som er der og hvor vidt man har *felles* ønsket utfall og objekt, slik tredje generasjons aktivitetssystemer peker på (Engeström, 1987; Jakobsen, 2021; Lange, 2014; Postholm, 2008). I undersøkelsen til Dahl et al. viser det seg at lærere har liten mulighet til utvikling av sine arbeidsformer (Dahl et al., 2016). Dette viser til et objekt i stillstand der nye lærere ikke alene kan klare å endre på praksis hvis ikke flere har samme objekt i sitt aktivitetssystem.

Lærerrollen i essayet bærer preg av selvpålagte, høye forventninger. Kravene til lærerrollen er mange, og noen arbeidsoppgaver haster mer enn andre. Dette ser man i essayets besjeling til blekksprutens armer. Gjennom historien ser man en endring fra full navigasjon av alle 8 armene til at de gradvis beskrives som tyngre og vanskeligere å manøvrere. Ën av disse armene kan representere samarbeid med kollegaer der alle har et felles ønsket utfall og objekt. I essayet kommer det også frem at hjernene og hjertene blir inoperative, hvilket kan peke på en apati og en manglende mestringsfølelse i yrkesutøvelsen. De selvpålagte, høye forventningene kan være en del av ubalansen mellom teori og praksis både i utdanningsløpet og i yrkesutøvelsen. Denne måten å bedrive boundary crossing på, er så klart med på å utvide horisonten for dem, men det kan også oppstå både indre og ytre konflikt for individet når man mangler balanse mellom division of labour og community (Dahl et al., 2016; Engeström, 1987; Fullan, 1995). Disse faktorene kan sees som mekanismer og strukturer som ligger i det skjulte virkelighetsdomenet. De utgjør dermed en slags «rule», de blir en norm, i aktivitetssystemet til læreren i essayet. Det viser seg gjennomgående i historien at læreren føler seg alene «på det store havet». Denne metaforen vekker følelser hos både forsker og kontroll-leser, der begge trekker frem «ensomhet» som begrep. Ensomhet kan med andre ord være en faktor til at lærere opplever

yirket som vanskelig, i det at noen går fra strukturerte høyskole- og studentfelleskap til en mer privat praksis i yrket.

Det kan virke som at læreren i essayet har møtt det samme som Skaalvik og Skaalvik presenterer som en praksis der nyutdannede har møtt utfordringer de har for liten erfaring til å håndtere. De omtaler det som «svært uheldig fordi forventninger om å mestre lærerrollen etablerer seg i løpet av de første årene i yrket» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 30). Læreren i essayet peker på stress og utbrenthet som følge av fysisk og emosjonell belastning. Hun opplever depersonalisering (til blekkspruten som metafor) og peker på redusert ytelse i at armene til blekkspruten har blitt tunge. Dette er det samme som den internasjonale forskningen til Stoeber og Rennert peker på, om utbrenthet i læreryrket (Stoeber & Rennert, 2007). Læreren sier at hun for «Første gang i mitt liv jeg opplever å ikke mestre» i essayet sitt. Dette korresponderer med funnet om selvpålagt høy forventning til mestring fra rapporten om lærerrollen (Dahl et al., 2016). Rapporten om lærerrollen peker også på at de nyutdannede møter emosjonelle utfordringer først – i frykt for å ikke prestere godt nok og for å bli alene og ensom. De emosjonelle utfordringene viser seg i essayet i besjelingen til blekkspruten og når det skrives om værforhold. Disse emosjonelle utfordringene ser jeg som det nederste, real layer i kritisk realisme fordi de påvirker hvordan læreren håndterer disse rollene (som midterste, actual layer).

Punktene om Community og Medial artefact er der jeg sporer minst endring gjennom de 3 fasene. I dette tilfellet velger jeg å se på Medial artefact som samspillet med andre kolleger. Det er gjennomgående fra fase 1 at læreren ikke opplever støtte til praksis eller profesjonstenkning fra kollegene sine. Læreren uttrykker tydelig at hun møtte stor motstand i refleksjoner rundt metodikk tidlig og bruker uttrykket «den gamle garde» om kolleger som kan sees på som overkjørende. Det ser jeg på som en negativ utvikling fordi både Luhmanns teori og Vygotsky om proximal utviklingszone mener at endring skjer i møte med andre. Med «endring» mener Luhmann en forventning som har blitt en annen i møte med andre (Faldet et al., 2023; Rasmussen, 2017). I slutten av fase 3 ser vi fremdeles lite endring i dette når læreren skriver «*i 4 år har jeg forsøkt å snakke om pedagogiske tanker, teorier og verktøy som engasjerer meg. [...] Det gir ikke gjenklang hos de gamle på min arbeidsplass.*». Det betyr at læreren i dette tilfellet har møtt andre som ikke har bidratt som et verktøy (medial artefact) til utforskertrang og personlig utvikling (subjektet-objektet), men heller som en begrensning og en norm for hvordan praksis skal være på arbeidsplassen hennes (rules). Det som har endret seg er lærerens «admiral», rektor ved skolen. Tidlig, mens historien fremdeles er lystbetont, beskrives rektor som en støttespiller både i praksis og i refleksjon. I fase 3 skriver læreren at rektor ikke lenger

er der. Dette ser jeg som forsker på som en faktor til de negative følelsene hos læreren der det fremstår fra essayet at hun har mistet en sparringspartner og et grunnlag for en eksternaliseringsprosess. Engeströms teori om ekspansiv læring peker på eksternaliseringsprosessen som samhandling med andre. Gjennom eksternalisering kan internalisering skje, slik den tredjegerasjons aktivitetsteorien peker på i trekanten. Når objektet til to individer er like nok vil man kunne kombinere to aktivitetstrekanter og skape en kollektiv utvikling (tredjegerasjons aktivitetssystem). Når den ekspansive utviklingen uteblir på arbeidsplassen peker flere rapporter og forskere på at det er ugunstig for arbeidsmiljøet, fellesskapsfølelse, belastning til den enkelte og til og med undervisning og læringsutbytte for elevene. Man kan si at lærer-meg ikke lenger har utgangspunkt til å komme seg helt ut i den proksimale utviklingssonen fordi lederen ikke lenger er til stede i slutten av essayet. Det finnes, slik det kommer frem i historien, ingen som drar individet ut i den delen av sonen som handler om hva man kan klare sammen med andre. Det er likevel interessant å se at hun omtaler studiene som noe oppløftende. Dette kan forklares med at hun får oppleve et utviklende samarbeid, en eksternaliseringsprosess, med andre fagfolk. Hun skriver «*Påfyll av pedagogikk, begreper, forståelse og filosofi ga meg gnist i hverdagen*». Dette peker på at samspillet med andre har gitt en stimuli og et grunnlag for en internaliseringsprosess (Dahl et al., 2016; Engeström, 2015; Fullan, 1995; Fullan & Hargreaves, 2014; Lange, 2014; Postholm, 2008).

Rules, eller regler, er en av faktorene som styrer aktivitet i tredje generasjons aktivitetssystem. Disse reglene kan være pålagt på både eksterne og interne plan, både bevisst og ubevisst i begge situasjoner (Engeström, 2015; Lange, 2014).

8.5.1 Object of division, lærerrollen(e)

Det står seg i grunn uendret at læreren har mange roller, men ved å gå fra et tidlig vikariat til å bli kontaktlærer vet man at det finnes forskjell i arbeidsoppgaver som skal betjenes. Det kan se ut til at dette gir en større belastning på læreren fordi hun besjeler rollene sine med armene til en blekksprut og at hun gjennom historien gir uttrykk for at armene er slitne og ikke fungerer slik de skal. Hun beskriver også at hun på et tidspunkt forminsker innsats og engasjement til jobben sin ved å la noen av de mange arbeidsoppgavene og rollene ligge. Slik tolker jeg uttrykket «*Når apati tar overhånd og du lar halvparten av armene hvile, lar det ene hjertet stoppe og legger tre av hjernene på hylla.*» i fase 3. Hun viser avslutningsvis til at arbeidsoppgavene og samfunnsoppdraget som lærer er umenneskelig og bruker igjen blekkspruten som en besjeling på at hun føler seg skikket til å undervise og gjøre jobben sin, men at den samtidig er overveldende i så stor grad at hun «drukner». Her kan det se ut som at

språket kolliderer litt fordi hun omtaler seg selv som en blekksprut, altså et dyr fra havet, men som drukner. Jeg tolker det dit at hun opplever seg selv som skikket til jobben, men at den er overveldende i form av uttrykket «å drukne i arbeid». Det at blekkspruten drukner kan vise til at hun er på «rett sted» i form av den pedagogiske utdanningen og praksisen, men at hun er i feil yrke. Det at en blekksprut drukner er rart, hvilket hun selv beskriver. Det viser til en følelse av at noe er feil for læreren. Det kan også hentyde at hun forlater yrket sitt i det at hun forlater skipet.

Internasjonal forskning viser at lærerjobben er en av yrkesgruppene som er mest eksponert for stress. Stoeber og Rennert viser til hvordan utbrenthet påvirkes av emosjonell utmattelse og i deres undersøkelse ser man ikke at antall år i yrket har noen påvirkning på utbrenthet (2007). Skaalvik og Skaalvik peker også på høyt arbeidstempo, heseblesende hverdager og at de yngre opplever følelsen av å miste kontroll over arbeidssituasjonen sin (2012). STAMI viser til disse faktorene som store for sykefravær blant lærere (STAMI, 2019). Gjennom alle de 3 fasene i essayet kan man se tendens til stress og overveldende emosjoner. Yngre lærere føler seg usikre i profesjonen sin og Engvik er en av de som allerede i 2007, altså for 17 år siden, stiller spørsmålstegn ved støtteordning for nyutdannede på bakgrunn av funn i undersøkelser som peker på usikkerhet blant de nye. Det er kjent gjennom medier at lærere forlater yrket tidlig, hvilket tyder på et behov for god støtte inn i yrket (Løndal, 2023). Hva «en god støtte» inn i læreryrket er vil naturligvis variere fra person til person, men identitetsutvikling og fellesskapsfølelse er faktorer som ser ut til å ha stor innvirkning på læreres opplevelse av yrkesutøvelsen (2007). I rapporten til Dahl et.al. Viser det seg at lærere ikke så seg selv som ferdig utdannede og kvalifiserte da de entret yrket, ergo er de ydmyke og klare for å lære om lærerrollen og kollegialt samarbeid som Fullan og Hargreaves peker på som viktige faktorer for lærere (Dahl et al., 2016; Fullan, 1995; Fullan & Hargreaves, 2014; NRK, 2024.).

Kapittel 9: Konklusjon

Den autoetnografiske metoden i oppgaven har kun hatt én informant. Dette er et bidrag som har gitt en dypere innsikt i og forståelse for en indre stemme det ville vært vanskelig å skulle få tak i ved møte med fremmede i intervju eller kvantitative spørreundersøkelser. Det er interessant å bruke mange teorier til å forstå et og samme fenomen og denne oppgaven har brukt to store teorier i forsøk på å finne noen faktorer som har ført til fenomenet praksissjokk og mulig karriereendring som følge av *noe* som er utfordrende i læreryrket. Denne oppgaven har vist til én mulig årsak til dette, men det kan tenkes at det finnes flere spennende årsakssammenhenger og faktorer dersom man bruker andre teorier til å forstå problemstillingen eller andre analyseverktøy av essayet.

Det å skrive en autoetnografisk masteroppgave gir en autonomi og et ansvar til forskeren. Det handler om å balansere egne erfaringer, opplevelser og følelser med en objektiv rolle som forsker. Denne oppgaven har, gjennom metodikken, åpnet for et innblikk i hvilke følelser en lærer kan bære på i utøvelse av læreryrket. I lys av «innfølingens problem» til Edith Stein kan man si at denne oppgaven åpner for en ikke-primordial tilnærming til et fenomen som «har vært». Det å huske tilbake til noe som skjedde gir en begrensning i at man ikke nødvendigvis kan klare å føle alle følelsene på den eksakt samme, autentiske måten som da fenomenet/opplevelsen(e) fant sted. I korte trekk kan man si at oppgaven balanserer viktige faktorer som kommunikasjon og sosial interaksjon, og at det autentisk opplevde fenomenet i første omgang ikke kan innføres på nytt, men kan sees på med empatiske og sympatiske perspektiver der man setter seg inn i følelseslivet til læreren i essayet.

Som en foreleser sa tidlig i masterløpet; det handler om å leke seg med teorier du ikke nødvendigvis vet hva handler om for å finne uante friksjoner og splittelser (se kapittel 8). Gjennom å sette meg inn i teoriene til Engeström og Edith Stein har jeg funnet et spennende perspektiv til hva som kan skyldes at lærere opplever yrket som så belastende at vi får frafall av lærere i skolen. Det er også mulig å trekke noen mulige slutninger til hvorfor noen nyutdannede opplever praksissjokk i første omgang, der emosjonell belastning og samspill med kollegaer rike på erfaringskompetanse er av de fremtredende faktorene. Manglende samspill med andre lærere har i denne oppgaven vist seg å være en viktig faktor for fenomenet «praksissjokk» hos nyutdannede i deres møte med læreryrket, men det kan tenkes at dette påvirker lærere med flere års yrkeserfaring også.

Del 9.1 Oppsummering av funn

Som jeg beskrev tidlig, er ikke denne masteroppgavens intensjon å peke på feil og mangler ved lærerutdanningen. Allerede tidlig i oppgavearbeidet ble det klart at ikke bare nyutdannede eller lærere med få år i yrket forlater yrket. Så til tross for at min oppgave har tatt utgangspunkt i en historie om en nyutdannet som får praksissjokk, har denne oppgaven bevisst latt lærerutdanningens kvalitet utebli. I analysen av det autoetnografiske essayet «Et (maritimt) møte med læreryrket» sees det en kontrast mellom å ha hverdager med god tid og tett samarbeid med medstudenter og veiledere/lærere til opplevelsen av at yrket byr på storm, skiftende vær og ensomhet ute i det ukjente hav. Det å gå fra et tett og trygt samarbeid med god tid til refleksjon, til en arbeidshverdag som beskrives både av læreren i essayet og andre lærere som stressende og preget av aktiv handlingskraft med store avgjørelser i øyeblikkene kan være en del av et sjokk, en overraskelse i overgangen. Dette ser jeg ikke på som et funn som henviser eksplisitt til innhold på lærerutdanningen, men heller som en av forskjellene mellom utdanningen og praksis som lærer. Dette tidsperspektivet og totale arbeidsbelastning kan også være en faktor for lærere som har jobbet lengre i skolen.

Med kritisk realistisk forskningsposisjon mener jeg at fenomenet praksissjokk kan sees med underliggende faktorer som stress og emosjonell belastning, lite tid og mange arbeidsoppgaver, så vel som dypere strukturelle utfordringer i hvordan kollegiet, ledelse og andre ansatte samarbeider i disse belastningene. Svakheter i kommunikasjonssystemene pekes også på av Luhmann og i dette tilfellet i et flerlagsteoretisk perspektiv der den manglende kommunikasjonen og støtten fører til endret utfall (slik aktivitetsteorien bruker begrepet) for egne forventninger, opplevd mestring, motivasjon og evne til å utføre lærerjobben (Rasmussen, 2017). Viktigheten av kollegium med samme visjon fremheves som en balansekunst og som noe vanskelig å opprettholde (Dahl et al., 2016; Fullan & Hargreaves, 2014). Denne masteren, så vel som tidligere forskning, peker på at dette kanskje er viktigere enn vi har trodd. Statens tiltak som skal gi nyutdannede en myk overgang til yrkets arbeidsbelastning har et mørkefelt som har vært gjeldende både for læreren i essayet og mange andre: Som korttids-vikar (mindre enn årsvikariat) er du ikke nytilsatt i fast stilling og har dermed ikke rett på mentorordninger.

Viktigheten av et godt kollegium i møte med de mange rollene en lærer har er essensiell i denne oppgaven. Det kan tenkes at den emosjonelle belastningen kunne vært noe redusert dersom samarbeid, støtte og hjelp ute i den ytterste sirkelen av den proksimale utviklingssonen til Vygotsky ikke hadde vært mangelvare. Den sosiokulturelle læringsteorien, så vel som

aktivitetssystemet, peker på at samspillet med andre mennesker er en av de største faktorene for utvikling og læring – i denne oppgaven som utvikling/læring i yrkesutøvelsen «lærer». Edith Stein trekker frem at den fenomenologiske frigjøringen foregår både som en individuell prosess og som noe i samspill med andre. Hvilken som kommer først kan variere, men i dette essayets tilfelle har praksissjokket begynt som noe opplevd som jeg ikke hadde ord til å beskrive. I samspill med andre kommer man i den proksimale utviklingssonen og har mulighet til å utvikle seg langt utover hva man i utgangspunktet selv kunne klart på egenhånd (Faldet et al., 2023; Svenneby, 2017). Med Niklas Luhmanns lagdelte perspektiv på psykiske versus sosiale faktorer, som likeverdige systemer, men også som hverandres lag, mener jeg man i dette essayet kan si at kollegialt samspill og antallet roller versus tid til å håndtere dem var faktorer som påvirket lærer-meg psykisk til et «praksissjokk». Kollegialt samspill kan være en av de som driver en ut i proksimal utviklingszone og fraværet av godt samarbeid kan, som Skaalvik og Skaalvik og Fullan og Hargreaves har påpekt, påvirke hvordan lærerjobben oppleves og hvordan pedagoger har det i lærerjobben sin (Fullan & Hargreaves, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2012, 2020).

Man kan si at læreren ikke kan oppleve stor nok grad av internalisert læring dersom den eksternaliserte læringen ikke finner sted. Den kollektive deltakelsen og den eksternaliserte læringen i ytterste del av proksimal utviklingszone finner i stor grad sted i høyskolesektoren og i studenthverdagen. Aktivitetssystemet der har en helt annen balanse i forhold til tidsperspektiv, fellesskapet, verktøy, rolle og målsetting. Det kan tenkes at lærerutdanningen og læreryrket har helt vidt forskjellige tungtveiende faktorer (i lys av aktivitetssystemet). Det er en refleksjon fra meg at dette ikke nødvendigvis peker på en dårlig lærerutdanning, men heller en forskjell som i stor grad er vanskelig å erfare eller forstå mens man er student (til tross for praksisperioder i skolesektor). Fullan og Hargreaves, Skaalvik og Skaalvik, Vygotsky, rapporten om lærerrollen og mange flere peker på viktigheten av sosialt samspill og gode kollegier for utvikling og trivsel på arbeidsplass. En individualisme vil ikke føre annet med seg enn private og oppdelte praksiser i enheten/skolen der lærere ikke får drøftet erfaringer med noen og mulig sitter igjen med en overveldet følelse av yrket. Vi vet at følelse av mislykkethet er demotiverende for alle mennesker og til tross for Edith Steins problematisering av innføling av andres fenomen klarer jeg som forsker å se for meg at følelsen av å ikke mestre noe er grunnlag for å bli overveldet og trekke seg tilbake (Svenneby, 2017).

For å la forsker-meg analysere masteroppgave-student-meg kan man si at masteroppgaven i seg selv bar med seg et stort endringspotensial i form av ekspansiv læring hos meg som subjekt.

Gjennom den autoetnografiske tilnærmingen av praksissjokket jeg selv har erfart og definert, har jeg hatt mulighet til å objektivt se på ulike faktorer bak de opplevde emosjonene i møte med læreryrket. Godt innforstått med Edith Steins teori om at jeg ikke vil være i stand til å oppleve de eksakt samme følelsene igjen, har det gitt en enda større mulighet til å objektivt se på essayet og tolke det gjennom boundary crossing – problemområdet er identifisert og arbeidet med å redefinere seg selv i fenomenet har foregått for meg-meg under hele arbeidet med oppgaven. Med «meg-meg» viser jeg til det mennesket jeg er når jeg verken er forsker-meg eller i essayet «lærer-meg».

Den autoetnografiske masteroppgaven har koordinert ulike praksiser slik at jeg har kunnet reflektere over egen praksis ved bruk av andre perspektiver i møte med samme fenomen (både som forsker-meg, med veileder og med ekstern leser av essayet). Dette har ført til en transformasjonsprosess der oppgaven har grunnlag for å støtte et endringsarbeid der opprettelse av nye praksiser kan være målet (Akkerman & Bakker, 2011; Svenneby, 2017). Edith Steins teorier om kommunikasjon og emosjoner er en del av legitimeringen rundt de primordiale og ikke-primordiale følelsene i masteroppgaven, både fra produksjon av essayet, essayet i seg selv og i analysen av innholdet. Dette henger sammen med eksempelet fra kapittel 4.3.1 om at man kan ta del i andres glede uten å direkte føle glede selv. Som forsker i denne autoetnografiske oppgaven har jeg kunnet sette meg inn i, og tolke, mitt møte med læreryrket uten å måtte føle det igjen. Dette har ikke minst gitt meg-meg en mulighet til å lære både om og av meg selv i de ulike rollene jeg har, i tillegg til å gi oppgaven min en legitimitet rundt håndteringen av rollene og utvikling av ny forskning på feltet.

Del 9.2 Avslutning

I kritisk realisme ser man det empiriske laget slik at ting vi *kunne ha observert* kan eksistere uten at vi nødvendigvis vet om dem. Dette legitimerer praksissjokket til lærer-meg som et fenomen. Denne autoetnografiske masteroppgaven kan vise til, og konkludere med, at mitt selvdefinerte praksissjokk består av flere sammensatte faktorer. Den totale belastningen i livet er naturligvis en del av det, men i fallet av motivasjon og glede for yrket som lærer sporer denne sammensetningen av autoetnografisk essay og aktivitetsteori som analyseverktøy at jeg opplevd et stort fravær av støtteapparat rundt meg i yrkesutøvelsen min. Lite støtte i mange vanskelige avgjørelser og caser man møter i arbeidshverdagen har ført til en stor emosjonell belastning som har tatt gnisten for yrket fra meg. Dette er altså det dypeste, empiriske laget ,under ontologisk lag, sett med kritisk realistiske briller.

I essayet vises det til en blekksprut som drukner, til tross for at den er der den hører hjemme. Slik kan man også, i dette tilfellet, se pedagogen i læreryrket. På bakgrunn av mine funn mener jeg at man kan se en sammenheng mellom emosjonell belastning, praksissjokk og pedagoger som forlater læreryrket. I lys av Edith Steins teorier om innføling, empati og sympati stiller jeg meg åpen for at andre konklusjoner kan trekkes ut fra essayet, både med aktivitetssystem som analyseverktøy og med andre teorier som kan vise til andre følelser og der til faktorer for et opplevd praksissjokk hos en (av mange) nyutdannet lærer. Denne oppgaven viser at en autoetnografisk tilnærming til et tema med så mange følelser kan balanseres i god rolleforståelse av forsker som er bevisst innfølingens problem.

Gjennom et metaperspektiv vil jeg si at den lagdelte forståelsen til kritisk realisme har gitt meg muligheten til å undersøke underliggende faktorer i mitt selvopplevde og selverkjente fenomen praksissjokk. Praksissjokket kan forstås med mange ulike faktorer, men denne studien har pekt på at det kan være strukturelle og kulturelle (etno) faktorer i selve læreryrket som påvirker hvordan overgangen fra pedagogstudent til yrkesutøvende lærer oppleves. Mange av disse faktorene kan sees igjen både i tidligere forskning og i sosiale medier som årsaker til at noen erfarne lærere også velger å slutte i jobben som lærere.

9.2.1 Forslag til videre forskning

Ved en senere forskning med anvendelse av aktivitetsteoretiske perspektiver vil det for denne oppgaven ha vært interessant å ta tanken om viktigheten av kollegialt samarbeid videre. Det kunne vært interessant å åpne forskningen litt mer ved å ta i bruk tredjegerasjons aktivitetssystem der man i mye større grad setter forskjellige aktivitetssystemer ved siden av hverandre enn hva jeg har gjort i denne oppgaven. Gjennom bruk av tredjegerasjons aktivitetssystem ville det vært interessant å undersøke om faktorer som Covid 19 (se fase 1) kan ha påvirket det psykiske hos alle lærere i kollegiet, som videre har påvirket det sosiale samspillet og der til det psykiske hos lærerne igjen. Dette i tråd med kritisk realisme og Luhmanns lagdelte forståelse av dette.

Det ville naturligvis også vært aktuelt å analysere essayet med andre ulike teorier. Referer tilbake til foreleseren min sitt uttrykk om at det er i kombinasjon fenomener og teorier man i utgangspunktet ikke tenkte å bruke at man kan havne i kreative rom der uante og spennende perspektiver kan dukke opp (se kapittel 8).

Litteraturliste

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction.

International Journal of Educational Research, 50(1), 1–5.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>

Alver, V. (2021, februar 4). *Handal om lærermangelen: - Gir mange elever dårligere*

opplæring. [https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/handal-om-](https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/handal-om-larermangelen---gir-mange-elever-darligere-opplaring/)

[larermangelen---gir-mange-elever-darligere-opplaring/](https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/handal-om-larermangelen---gir-mange-elever-darligere-opplaring/)

Andeson, B. (2019). *Critical Realist Stratified Reality*. Prezi.

<https://prezi.com/0zcxutudn03s/critical-realist-stratified-reality/>

Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling*

stories. Left Coast Press.

Busch, T. (2021). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter* (2. utg.). Fagbokforl.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.

G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et*

kunnskapsgrunnlag (1. utg.). Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal Akademisk.

Dashper, K. (2015). Revise, resubmit and reveal? An autoethnographer's story of facing the

challenges of revealing the self through publication. *Current Sociology*, 63(4), 511–

527. <https://doi.org/10.1177/0011392115583879>

Edwards, J. (2021). Ethical Autoethnography: Is it Possible? *International Journal of*

Qualitative Methods, 20, 160940692199530.

<https://doi.org/10.1177/1609406921995306>

- Ellingsen, R., & Johnsgård, C. (2024, april 16). *Læreren Asgil har 4,2 minutter til hver elev i uka*. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/undersokelse-fra-utdanningsforbundet_-laerer-har-fatt-flere-oppgaver-og-ansvar-1.16836399
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). Cambridge University Press.
- Engvik, G. (2007). Første år i læreryrket – Et nordisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 67–76. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-01-06>
- Ertesvåg, F. (2024, mars 13). Varsko etter nye lærer-tall: – Står i veien for god læring. VG. <https://www.vg.no/nyheter/i/P4kK2R/varsko-etter-nye-laerer-tall-staar-i-veien-for-god-laering>
- Faldet, A.-C., Skrefsrud, T. A., & Somby, H. M. (2023). Kapittel 1 Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn? I *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M. (1995). *Ha tillit til læreren skoleutvikling gjennom samarbeid*. Bedre skole Norsk lærerlag.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (1. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Gjesdal, K., & Nassar, D. (Red.). (2022). *Kvinner i filosofien: Romantikk, revolusjon, sosialt fellesskap* (J. Grip & K. Gundersen, Overs.; 1. utgave). Cappelen Damm.
- Hummelvoll, J. K. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Indregard, A.-M. R., Ulleberg, P., Knardahl, S., & Nielsen, M. B. (2018). Emotional Dissonance and Sickness Absence Among Employees Working With Customers and Clients: A Moderated Mediation Model via Exhaustion and Human Resource Primacy. *Frontiers in Psychology, 9*, 436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00436>
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Lange, T. de. (2014). Aktivitetsteori og læring. I *Pedagogikk—En grunnbok* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Løndal, E. M. (2023, august 18). *Sluttet som lærer etter to år: – Mistet meg selv*. https://www.nrk.no/norge/sluttet-som-laerer-etter-to-ar_-_mistet-meg-selv-1.16508607
- NRK. (2024). *Lærerne som ikke orka mer* (16.04.24). https://radio.nrk.no/podkast/ekko_-_et_aktuelt_samfunnsprogram/1_767391d1-6ccd-47df-b391-d16ccd67dfa2?utm_source=radiowidgetplayer&utm_medium=openradioapp-web&utm_content=podcast%3A1_767391d1-6ccd-47df-b391-d16ccd67dfa2
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>

- Postholm, M. B. (2015). Methodologies in Cultural–Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, 57(1), 43–58.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983723>
- Postholm, M. B. (2018). Reflective thinking in educational settings: An approach to theory and research on reflection. *Educational Research*, 60(4), 427–444.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1530947>
- Rasmussen, J. (2017). Niklas Luhmann: Samfundets Pædagogik—Uddannelsessystemet i samfundet. I *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. (1. utg., s. 602–617). Universitetsforlaget.
- Reed-Danahay, D. (2009). Anthropologists, Education, and Autoethnography. *Reviews in Anthropology*, 38(1), 28–47. <https://doi.org/10.1080/00938150802672931>
- Sarromaa, S. (2024, februar 4). *Takk for meg, skoleverket!*
- Sikes, P. (2022). Doing Autoethnography. I *Handbook of autoethnography* (2. utg.). Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- STAMI. (2019, januar 16). *Å arbeide med mennesker kan være tøft for helsa*.
<https://stami.no/arbeid-med-mennesker-pavirker-helsa/>

Stoeber, J., & Rennert, D. (2007, november). *Perfectionism in school teachers: Relations with stressappraisals, coping styles, and burnout.*

https://www.researchgate.net/publication/5820411_Perfectionism_in_school_teachers_Relations_with_stress_appraisals_coping_styles_and_burnout

Svenneby, E. (2017). Edith Stein: På vei mot visdommen. I *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. (1. utg., s. 469–481).

Universitetsforlaget.

Szwabowski, O., Wężniewska, P., & Łozińska, M. (2022). Teaching (through) autoethnography. *Research in Education*, 112(1), 39–58.

<https://doi.org/10.1177/0034523721993154>

Sørly, R. (2023). Autoetnografi – en metode for mulighet og mangfold? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(1), 72–76. <https://doi.org/10.18261/tph.20.1.8>

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (1. utgave). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsforbundet. (2021). *Hvorfor slutter lærere?* (69).

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/podkasten-larerrommet/larerrommet-hvorfor-slutter-larerne/>