



AALBORG UNIVERSITET

Forventninger i læreres arbejde

- fra læreres perspektiv

Et kvalitativt studie af læreres oplevelse af at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere egne og andres forventninger i og til deres arbejde



Photo: Abbey Lossing / For TODAY

Specialeafhandling i Psykologi

Vibeke Bruun Hansen

Studienummer: 20174859

10. semester,

Aalborg Universitet

Projektets omfang: 167.859 anslag,

Tilsvarende 69,94 normalsider

Vejleder: Lene Tanggaard Pedersen

Afleveringsdato: 30. maj, 2022

Abstract

This qualitative study seeks to examine teachers' personal experiences regarding expectations in relation to their work. The problem this paper aims to address, is as following: *"How do teachers experience having to live up to an emotionally manage their own and others' expectations in and to the context of their work"*. This will be achieved using a phenomenological hermeneutics realm of understanding where three interview were conducted with teachers located in three different schools. Based on these interviews, three themes were discovered using thematic analysis and interpreted through existing theories and three theoretical perspectives, including Bandura, Goetz and Hochschild.

The first theme revolves around how teachers have high expectations and are pursuing high ideals in their work. Teachers have conceptions of what "the good teacher" should be, but this concept is often unrealistic and will in most cases be impossible to live up to. This can result in situations where teachers do not feel they are good enough, or where they feel they could have done more, which can impact their everyday life in a negative way. This negative effect is not always limited to their work life but can also affect their personal identity. This teaching job overall seems to take a toll on teachers' mental resources, and therefore requires mental strength and sturdiness.

In the second theme it is revealed how teachers include themselves in their work, which is a result of how heavily involved and engaged they are in their job. This drive is caused by a desire to help develop children and create relationships with them. This raises their expectations and ideals of what they believe can be achieved on behalf of the children. This personal and emotional bond to the children affects the teachers on a personal level, especially those children who needs the teacher the most. It triggers very high emotional ups and downs depending on whether the children succeed, where it seems like the positivity experienced, when it is going great, is why the teachers can handle the low points.

The third theme explore the expectations the teachers experience from parents, which does not seem to be consistent between different teachers. Here one teacher

experiences a negative impact of the parents' expectations, while the second does not, and the third is somewhere in between. It is hard being a teacher for the children when there is a disagreement between the parents and teachers' expectations. Here, parents can sometimes have high expectations of how much time the teachers can put into each child individually, over the overall community in the classroom. Furthermore, teachers meet expectations of how the school must take on additional tasks and upbringing, some of which were previously the parents responsibility. This can challenge the teachers' feeling of being "a good teacher" which often is based on personalized ideals.

This leads to a discussion on of how the teaching job is characterized by emotional contrasts, where both commitment and impotence is present at the same time, but despite this, most teachers feel it is worth it. The issue is that the burden teachers experience in their everyday work life is only addressed when it is too late, and the burden has become too much. Teachers' mental strength and sturdiness only help them to certain extent. It is worsened by how many people has an opinion of schools and teaching, and teachers finds themselves in the middle of this tension field. Teachers are bound to work withing the established external framework, but at the same time they face the parents', societies, and their own expectations. Teachers are being torn in different directions at once and their work is constantly up for negotiation. It can trigger feelings of being inadequate and insufficient. It is however suggested these feelings are not only bound to teachers, but inadequacy, high expectations and unrealistic ideals are characterized our society today.

Finally, it will be discussed how I as the researcher unintended may have influenced the study through my pre-understanding of the field and personal interest in the problem area. Furthermore, the quality of the study will be discussed, and the study is concluded to be valid and reliable to a large extend. It is debatable whether the study is generalizable to a large extend due to the limitations of the study like the number of interviews conducted. Despite these limitations, conclusions made in this study can still be valuable as the interview process is detailed and of a high quality. It is therefore important to keep the circumstances and context in mind.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	1
1.1 Afgrænsning og præcisering.....	2
1.2 Baggrund for emnevalg.....	4
2 Eksisterende forskning.....	4
2.1 Søgeproces	4
2.2 State of the art	6
2.2.1 International forskning	8
2.2.2 Forskning relateret til specialets teori.....	9
3 Teoretiske perspektiver	10
3.1 Bandura: Self-efficacy.....	10
3.1.1 Self-efficacy og dets påvirkning	11
3.1.2 Forandring af self-efficacy	13
3.2 Goetz: Hjælperes grænsesætning.....	15
3.2.1 Udfordringer og pres indefra.....	16
3.2.2 Udfordringer og pres udefra.....	17
3.3 Hochschild: Emotion work og emotional labor.....	18
3.3.1 Emotion work	18
3.3.2 Emotional labour	19
3.3.3 Konsekvenserne ved emotional labor og emotion work.....	20
4 Metodiske valg og overvejelser	22
4.1 Videnskabsteoretiske ståsted.....	22
4.1.1 For forståelse.....	22
4.2 Semistruktureret interview.....	23
4.2.1 Udarbejdelse af interviewguide	24
4.2.2 Udvalgelse af informanter	25
4.2.2.1 Beskrivelse af informanter.....	25
4.2.3 Transskription	26
4.3 Tematisk analyse.....	26
5 Analyse af empiri.....	28

5.1 Stræben efter høje idealer	28
5.1.1 "Ikke godt nok"	29
5.1.1.1 Følelsen af ikke at have gjort nok	31
5.1.2 Forestillingen om "den gode lærer"	33
5.1.3 Mental styrke og robusthed	35
5.2 Bringer sig selv med ind i arbejdet	37
5.2.1 Engagerer sig i (for) høj grad	37
5.2.2 Et arbejde i relation til elever	39
5.2.2.2 Høje opture og lave nedture.....	43
5.2.3 De "særlige" elever.....	45
5.2.3.1 De særligt svære relationer til børn.....	47
5.3 Forældrenes forventninger.....	49
5.3.1 Fokus på egne børn fremfor fællesskabet.....	50
5.3.2 Uoverensstemmelse mellem forventninger.....	52
6 Diskussion	54
6.1 Lærerarbejdets følelsesmæssige kontraster.....	54
6.1.1 Læreres modstandsevne	57
6.2 Lærerarbejdet i et spændingsfelt	58
6.2.1 Læreren i et samfundsmæssigt perspektiv.....	60
6.3 Utilstrækkelighed som samfundstendens.....	61
6.4 Specialets udførelse og metode.....	63
6.4.1 Kvalitetssikring af specialets undersøgelse	63
6.4.1.1 Brugen af interviews og informanter.....	64
6.4.2 Teoriernes relevans og begrænsninger	66
6.4.3 Min egen rolles betydning.....	67
7 Konklusion.....	70
Referenceliste	73
Bilag 1: Interviewguide	
Bilag 2: Samtykkeerklæring uden underskrifter	
Bilag 3: Transskription af interviewet med Charlotte	
Bilag 4: Transskription af interviewet med Henrik	
Bilag 5: Transskription af interviewet med Louise	

1 Indledning

Grundskolen har altid fyldt meget i de danske medier og har været genstand for utallige af avisartikler. Det har særligt været tilfældet i årene omkring vedtagelsen af inklusionsloven i 2012, arbejdstidsloven nr. 409 i 2014 og skolereformen i 2014, som forandrede skolen, læreres opgaver og arbejdsforhold. Det betød, at skolernes rammer ændrede sig, og der opstod flere og nye krav som blandt andet at inkludere flere børn i klasserne og hæve det faglige niveau. Hvilket også førte til, at medierne blev oversvømmet af forskellige debatter og kritik af både skolen, lærerne og de nye krav (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Det affødte også en debat omkring læreres arbejdsvilkår, hvor det kom frem, at flere lærere faktisk var alt for pressede, gik ned med stress og kunne have svært ved at få hverdagen til at hænge sammen. Endda til den grad at mange lærere i denne tid stoppede som lærer (Vaaben, Böwadt & Pedersen, 2016).

En række internetartikler giver et billede af, hvordan mange lærere, der er kommet i klemme i skolen og hverdagene for nogle kan være svære at komme igennem (Bjerril, 04/12/2018). Det er en hverdag, hvor den unge lærer bliver stresset, ked af det og ikke længere kan holde høje lyde ud, fordi at en 3. klasses elev er meget udadreagerende overfor de andre børn og lærere. Det er en hverdag, hvor den pligtopfyldende lærer forbereder sig op aftenen, for at have en chance for at lykkes med næste dags lektioner, selvom det går udover tiden med familien. Det er også en hverdag, hvor den ældre lærer med meget erfaring føler afmagt, frustration og bliver stresset, fordi at der er seks børn med diagnoser og særegne behov i klassen. Samtidig er der ofte forbundet skam- og skyldfølelser til at være magtesløs i klassen og ikke kunne holde til sit arbejde. Det problematiske er, at disse historier på ingen måde er enestående, men det er den virkelighed, som mange lærere selv eller deres kolleger oplever at stå med. Der er for mange lærere i dag, som faktisk oplever ikke at trives i deres arbejde, er for pressede eller synes, at det er blevet for hårdt (Vadsager, 21/10/2018; Trier, 02/01/2019).

På baggrund af ovenstående kunne det være interessant at få et større indblik i læreres hverdag, fordi det netop er dem, som er bindeleddet til børnene, og som skolen er skabt til at undervise og danne. Det kan derfor være interessant at undersøge, hvordan lærere oplever at leve op til de forventninger, som de møder af andre og har til sig selv. I det ovenstående viser det også, at lærere følelsesmæssigt kan opleve at blive påvirket i deres

hverdag, hvilket også gør det interessant at undersøge, hvordan lærere følelsesmæssigt oplever at håndtere egne og andres forventninger. Det leder frem til, at jeg i denne specialeafhandling vil tage udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan oplever lærere at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere egne og andres forventninger i og til deres arbejde

Intentionerne med denne specialeafhandling er således at kaste lys på, hvordan det er at være lærer, hvor mit fokus er at give stemme til lærernes egne fortællinger om, forventninger til og oplevelser af deres arbejde. Jeg vil således forsøge at udvide forståelsen for læreres hverdag og arbejdsliv fra læreres eget perspektiv. Det vil jeg gøre ved at analysere og diskutere specialeafhandlingens empiriske undersøgelse ved hjælp af eksisterende forskning på området og tre teoretiske perspektiver: Goetz, Hochschild og Bandura.

Det er dog relevant at tage i betragtning, at denne specialeafhandling har nogle begrænsninger såsom fx mængden af informanter og valget af teoretiske perspektiver. Hvilket betyder, at undersøgelsen kan finde frem til resultater, som kan minde om nogle tendenser, som er gældende for andre lærere og på andre skoler, men det bør vurderes med kritiske øjne, hvilket uddybes i diskussionen (jf. 6.4. *Specialets udførelse og metode*). Havde jeg givet stemme til andre grupper fx forældre, elever eller politikere, ville fortællingerne have set anderledes ud. Men det er værd at sætte sig ind i lærernes fortællinger, hvis man vil forstå, hvorfor de siger og gør, som de gør.

1.1 Afgrænsning og præcisering

Jeg har valgt at begrænse mig til udforskningen af læreres oplevelse af *forventninger*, hvor jeg har fravalgt at bruge begrebet *krav*. Specialeafhandlingens forståelse af begrebet *forventning* vil tage udgangspunkt i Den Danske Ordbog. Jeg definerer derfor forventninger, som det at forvente eller vente noget eller nogen, formodningen om hvordan noget vil ske eller forløbe, og en forestilling som man bevidst eller ubevidst gør sig om noget fremtidigt (Den Danske Ordbog, n.d.). Forventninger adskiller sig derved fra begrebet *krav*, som oftere er mere fastlagte betingelser og ønsker, som ufravigeligt skal opfyldes. På trods af dette så minder disse to begreber om hinanden,

hvilket betyder, at de i daglig tale og i eksisterende forskning ofte bliver brugt på kryds og tværs som synonymmer. Derfor vil *krav* også indgå i denne specialeafhandling, men jeg vil primært have et fokus på *forventninger*.

Når jeg vil undersøge, hvordan lærere oplever at skulle *leve op til* forventninger, så er det ikke nødvendigvis vigtigt, hvilke konkrete og specifikke forventninger, som lærerne møder i deres hverdag. Det interessante er at undersøge selve omfanget af disse forventninger, hvorvidt de føler, at de kan imødekomme eller opfylde dem, og hvordan det kan være, at de formår eller ikke formår det. Det handler yderligere også om processen forinden, hvor de forsøger og prøver at leve op til forventningerne. Det andet aspekt handler om, at jeg vil undersøge, hvordan lærere oplever *følelsesmæssigt at håndtere* forventninger, hvilket vedrører de følelsesmæssige aspekter og reaktioner. Det kan fx være reaktioner på de forventninger, som de oplever, eller reaktioner på hvordan de føler, at de klarer at leve op til forventningerne. Det handler således også om den psykiske og mentale påvirkning og forandring, som forventningerne kan udløse.

Jeg vil i specialeafhandlingen primært fokusere på at undersøge læreres *egne* forventninger til deres arbejde, hvorimod læreres oplevelse af *andres* forventninger vil have et mindre fokus. Det er særligt blevet præget af, at informanterne i den indsamlede empiri lægger stor vægt på deres egne forventninger.

I problemformuleringen har jeg beskrevet, at specialeafhandlingen vil undersøge forventninger *i* og *til* arbejdet. Det betyder, at jeg vil undersøge forventninger, som både indebærer forventninger *i* selve arbejdet, som lærere oplever undervejs i deres hverdag, men det er også forventninger *til* selve arbejdet, som de oplever generelt til lærerarbejdet. Jeg vil ikke skelne imellem dette i resten af specialet.

Derudover definerer jeg *skolen* som alle typer for grundskoler i Danmark, hvilket inkluderer folkeskoler, privatskoler og friskoler. Alle friskoler og private grundskoler er underlagt at stå til mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Desuden vil jeg oftest benytte ordet *barn* fremfor ordet *elev*, for at have et bredt helhedsorienteret perspektiv på børnene.

1.2 Baggrund for emnevalg

Specialeafhandlingens emne og problemfelt er blevet valgt og inspireret af en række personlige og faglige interesser. Min faglige interesse for skoleområdet er for det første blevet vækket gennem min kandidatretning Educational Practices (EP) og min praktik i PPR (pædagogisk psykologisk rådgivning). Min faglige interesse for særligt læreres arbejdsliv dukkede op, da jeg skrev TPV-projekt forrige semester. Her undersøgte jeg skolefravær, hvor jeg fandt ud af, hvordan det kan påvirke lærere, når elever har svært ved at komme i skole. Hvilket ledte til, at jeg ville undersøge læreres arbejde fra deres eget perspektiv nærmere. Min faglige interesse er sandsynligvis også blevet præget af min personlige interesse i og med, at jeg snart skal ud og arbejde som psykolog, hvor jeg særligt ønsker at arbejde i PPR. Det er derfor interessant at beskæftige mig med lærernes hverdag, som kan give mig en større forståelse for, hvad deres arbejde indebærer, når jeg snart muligvis selv skal samarbejde med dem.

2 Eksisterende forskning

I det ovenstående har jeg kort belyst specialeafhandlingen problemfelt, som jeg i dette afsnit ønsker at undersøge nærmere ved at præsentere den eksisterende forskning på området.

2.1 Søgeproces

Jeg har ledt efter forskning, der undersøger læreres arbejdsforhold, hvordan lærere trives, eller hvordan de oplever at imødekomme nogle bestemte forhold, krav eller forventninger. I starten af min søgeproces havde jeg en anden midlertidig problemformulering, som fokuserede på læreres oplevelse af krav og forventninger til inklusionsopgaven. Jeg har i forbindelse med udarbejdelsen af min interviewguide ændret mit fokus og problemformulering. Jeg undersøger derfor ikke længere inklusionsopgaven, men i stedet vil jeg undersøge læreres oplevelse af forventninger i og til deres arbejde. De søgninger, som jeg foretog før denne justering, vurderer jeg stadig som tilstrækkelige og brugbare for mit nye fokus. En del af den fundne litteratur omhandler nemlig, hvordan det er at være lærer i dag, som også indebærer forventninger til lærerarbejdet. Derfor har jeg vurderet, at det ikke er nødvendigt at foretage en ny søgning efter justeringen af problemformuleringen.

I min søgning har jeg valgt at fokusere på at finde frem til primært dansk forskning på området, for at litteraturen er mest mulig relevant og sammenligneligt for min empiri. For at afgrænse og fokusere søgningen til relevant forskning indenfor specialets fokusområde udarbejdede jeg følgende bloksøgning med fokus på lærere, inklusion og trivsel, som blev søgt på Google Scholar og Bibliotek.dk.

Fokuseret bloksøgning

	Lærer* OR folkeskolelærer* OR skolelærer*
AND	inklu* OR skolereform*
AND	lærertriv* OR velvære* OR triv* OR velbefindende OR psyki* OR mental* OR arbejdsglæde* OR stress* OR arbejdsmiljø*

Dette medførte meget få resultater og derfor valgte jeg at udvide mine søgeord ved at fjerne den ene blok med inklusion, som forhåbentligt kunne finde mere relevant litteratur.

Mindre fokuseret bloksøgning

	Lærer* OR folkeskolelærer* OR skolelærer*
AND	lærertriv* OR velvære* OR triv* OR velbefindende OR psyki* OR mental* OR arbejdsglæde* OR stress* OR arbejdsmiljø

Denne mere udvidede bloksøgning resulterede i en tilstrækkelig mængde af resultater til at kunne afdække forskning på området. Denne bloksøgning er desuden også mere relevant for specialeafhandlingens endelige problemformulering. Som supplerung til mine bloksøgninger foretog jeg desuden kædesøgning på relevante artikler, for at finde andre lignende artikler.

Jeg har også valgt at søge efter international forskning, for at understøtte, at der er tale om en almen problemstilling. Indenfor denne søgning har jeg anvendt følgende søgeord, som relaterer sig til de danske søgeord. Jeg anvendte bloksøgningen på Google Scholar og PsycNet.

	teach* OR "school teach"
AND	Well-being OR comfort* OR satisf* OR "job satisfaction" OR welfare* OR "state of health" OR stress* OR "work environment" OR psych* OR mental*

Jeg har valgt primært at udvælge litteratur for Skandinavien og andre lande i Europa tæt på Danmark, for at øge overførbareheden. Denne gang anvendte jeg også kædesøgning, og desuden fandt jeg også international forskning gennem kædesøgning på relevant dansk litteratur.

En relevant opdagelse jeg gjorde undervejs i min søgeproces er, at det er forskellige ord og beskrivelser, der bliver brugt til at udtrykke *forventninger*. Det er et meget varieret sprogbrug i og med, at der ikke virker til at være en samlet måde at italesætte det fokus, som jeg har i specialet. Som konsekvens heraf er, at der er en risiko for, at der er noget litteratur, der er relevant for området, som jeg ikke fundet, fordi de udtrykker sig på en anden måde. I det følgende afsnit vil jeg præsentere en forskningsoversigt.

2.2 State of the art

Flere lærere er pressede, stressede og mistrives, fordi de kan have svært ved at leve op til de krav og forventninger, der er til lærergerningen. Forventninger til lærere fra det omkringliggende samfund og det politiske system har ændret sig meget, hvilket har haft indflydelse på den måde, som lærerrollen bliver betragtet (Kappelgaard, 2019). Der findes efterhånden utallige artikler og bøger i dag vedrørende læreres arbejde. Litteratur der omhandler hvordan lærere bør arbejde i relation til eleverne (Andersen, 2012; Klinge, 2017) og i forhold til inklusionsopgaven (Dyssegaard, 2011; Qvortrup & Qvortrup, 2015). Hvordan utallige af børns problematikker bør håndteres fx adfærdsproblematikker (Elvén, 2013), ADHD og eksekutive vanskeligheder (Andersen, 2012) og sociale- og emotionelle vanskeligheder (Køppen & Wohlers, 2005). Hvor det er vigtigt, at lærere har selvkontrol og kan holde sine egne følelser og reaktioner i baggrunden (Spring, 2021). Udover de forventninger, der er i forbindelse med eleverne, så gælder det desuden også, fx hvordan lærere bør tilrettelægge undervisningen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016b), hvordan forældresamarbejdet bør være

(Køppen & Wohlers, 2005), og hvordan den gode lærer bør være fx autentisk (Laursen, 2004) og psykisk robust (Køppen & Wohlers, 2005).

Forventningerne til læreres rolle og opgaver er både mange og forskellige, og de er også til tider modstridende. Hvor lærere både skal arbejde med inklusion af børn, der har vidt forskellige behov, og samtidig skal de sikre, at eleverne hver især lærer så meget som muligt i denne PISA-tid fyldt med nationale tests og mål (Engsig & Johnstone, 2015; Unge pædagoger - UP, 2019). Det stiller krav og forventninger til lærere, som ikke står mål med de ressourcer og den tid, som folkeskolen og lærerne får til rådighed. Det viser sig nemlig også udfordrende at leve op til kravene og forventningerne om den inkluderende praksis (Ydesen & Andersen, 2020). Det er særligt svært for lærere at tilgodese ovenstående modsatrettede krav i tilstrækkelig grad i og med, at det ene let kan blive overset og komme i baggrunden til fordel for det andet (Unge pædagoger - UP, 2019). Det betyder, at lærere ofte står med svære dilemmaer i deres hverdag, hvor de står imellem modsætningsfyldte krav, de forventes at leve op til. Hvor de hele tiden må vurdere og træffe valg om, hvad der er vigtigst at bruge deres tid og energi på (Mardahl-Hansen, 2018; Moos, 2011). Lærerne, som Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2016a) har arbejdet med i deres forskningsprojekt, klagede som sådan ikke. De arbejdede i stedet ihærdigt og engageret i forsøget på at leve op til de krav og mål, som der er opstillet.

Lærere står ofte i krydspres mellem kærlighed og engagement på den ene side og frustrationer og afmagt på den anden side (Böwadt, 2019; Moos, 2011). Rapporter viser, at der er et skel imellem den måde, som lærere ønsker at være lærere på og forventer af sig selv, og hvad der er muligt inden for skolens organisatoriske og politiske rammer (Vaaben, Böwadt & Pedersen, 2016; Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2017; Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019). Det er særligt manglende tid til deres kerneopgave, hvilket er tiden sammen med børnene og den gode undervisning, der i litteraturen understreges som begrænsende. Det kan resultere i moralsk stress, mistet arbejdsglæde, en oplevelse af meningsløshed og en følelse af at svinge eleverne (Böwadt, 2019; Scheibye-Alsing, 2019). Lærere oplever, at de har verdens bedste job samtidig med følelsen af, at det er blevet alt for hårdt. Lærere frustreres over følelsen af at være en dårlig lærer, som kan opstå i kraft af, at det udførte arbejde ikke passer med deres læreridentitet og idealer (Böwadt, 2019; Karnøes, 2015). Lærere står således med et næsten umuligt valg om

enten at revurdere og gå på kompromis med deres værdier, idealer om lærergerningen og deres menneskesyn eller at sige op. På trods af alle disse ovenstående problemer, så er der stadig rigtig mange lærere, der giver udtryk for, at lærerjobbet er verdens bedste job og meget meningsfuldt. Det tyder på, at denne kærlighed til lærerjobbet og at være sammen med børnene er det, der gør, at lærerne kan holde dét ud, som udløser frustrationer, kognitiv dissonans og stress (Böwadt, 2019; Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020).

2.2.1 International forskning

I tråd med den danske forskning indikerer skandinavisk litteratur, at de samfundsmæssige ændringer har været med til at ændre opfattelsen af læreres rolle og har øget og forandret indholdet af deres arbejdsopgaver. Lærere oplever i stigende grad, at de må multitaske og gøre flere ting på én gang, og at de konstant tænker på og bekymrer sig om sit arbejde. Der opleves således frustrationer og udfordringer mellem læreres engagement og de strukturelle begrænsninger (Brante, 2009). Flere lærere oplever at blive følelsesmæssigt udmattede hvilket risikerer, at de går ned med stress eller brænder ud og vælger at stoppe som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det tyder på, at det er arbejdsvilkår såsom manglende tid og mængden af arbejdsopgaver, som har størst indflydelse på læreres velvære og jobtilfredshed (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Storbritannien og Tyskland dokumenterer lignende mønstre som i Danmark og Skandinavien. De fleste lærere ligger meget af deres identitet i deres arbejde, så deres personlige værdier og ambitioner bliver ofte koblet sammen med, hvad de stræber efter professionelt. Det betyder, at lærere ofte er meget engageret og dedikeret til deres arbejde, men det kan kræve en vis robusthed hos lærere, for at de kan klare den modgang og de udfordringer, de møder (Sammons et al., 2007). Det viser sig, at kravene til fx inklusionsopgaven kan opleves som meget stressende for mange lærere, mens det kun opleves sådan i lav grad hos andre (Weiss, Muckenthaler, Heimlich, Kuechler & Kiel, 2021).

2.2.2 Forskning relateret til specialets teori

Som beskrevet i indledningen inddrager jeg tre teoretikere i den kommende analyse af specialeafhandlingens empiri. Baggrunden for hvorfor jeg har valgt disse teorier, vil jeg uddybe under hvert af de tre perspektiver i næste afsnit (3 *Teoretiske perspektiver*). I dette afsnit vil jeg i stedet kort opridsede noget af den forskning på området, som bygger på Banduras og Hochschilds teorier. I og med at Goetz er mindre kendt, og det er en ny bog fra 2020, så har jeg ikke fundet forskning, som bygger på hans teorier.

Skaalvik & Skaalvik fra Norge har foretaget flere kvantitative undersøgelser med udgangspunkt i Banduras koncept *self-efficacy*, hvor de konkluderer, at det relaterer sig til udmattelse hos lærere. De har fundet frem til, at der er en sammenhæng mellem læreres *self-efficacy* og deres jobtilfreds. Hvilket betyder, at hvis lærere har et højt niveau af *self-efficacy*, så har de en lavere motivation til at stoppe som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Faktorer såsom konflikter mellem sine værdier, mangel på støtte fra kolleger og tillid til skolen kan også påvirke læreres *self-efficacy* negativt. Resultaterne viser også, at en øget mængde af arbejdsopgaver, tidspres og emotionel udmattelse og stress kan lede til højere motivation for at stoppe som lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017). En mixed method undersøgelse fra Canada stemmer overens med, at en højere *self-efficacy* har sammenhæng med lavere stress (Klassen & Durksen, 2014). En kvalitativ undersøgelse fra USA viser, at de lærere, som vælger at stoppe, har en lavere *self-efficacy* i forhold til de lærere, som bliver. De lærere som stoppede havde tendens til at have høje forventninger til sig selv, som tyngede dem ned og kan have udviklet stress og emotionel udbrændthed. I modsætning hertil havde de lærere, som ikke stoppede, ofte strategier til fx at sætte grænser for sig selv i arbejdet, for at undgå at brænde ud (Hong, 2012).

Lærerarbejdet er en profession, som kræver en del emotional labor og emotion work, som er begreber, der stammer fra Hochschild. Forskning viser en kompleks forbindelse mellem lærergerningen, emotional labor og udbrændthed (Bodenheimer & Shuster, 2020). En kvantitativ undersøgelse fra Holland viser, at hvis lærere ikke anvender emotional labor i særligt høj grad og ikke oplever følelsesmæssig dissonans, så relaterer det sig til personlige følelser af succes. Det tyder på, at læreres brug af surface acting særligt er relateret til en følelse af at være distanceret fra arbejdet (Gérard, Briët,

& Brouwers, 2006). En norsk kvalitativ undersøgelse viser, hvordan at de følelsesmæssige aspekter og emotional labor i lærergerningen bliver negligeret og ikke bliver talt om. Hvis lærere i høj grad oplever at undertrykke sine egne reaktioner og følelser, kan det resultere i udbrændthed. De følelsesregler og normer, der er på skolen blandt kolleger, omkring hvorvidt der snakkes om de følelsesmæssige udfordringer, kan være med til at sænke eller øge læreres brug af emotional labor (Jakhelln, 2011). En kvantitativ undersøgelse fra Storbritannien understreger også dette behov for at øge opmærksomheden mod de følelsesmæssige krav og emotional labor, som lærergerningen kræver. Det tyder desuden også på, at social støtte på skolen fra fx kolleger dæmper de negative konsekvenser, som de følelsesmæssige krav kan resultere ud i (Kinman, Wray & Strange, 2011).

I ovenstående state of the art har jeg fundet ud af, at der er en national og international opmærksomhed på lærere, hvor det tyder på, at lærerarbejdet står overfor nogle problematikker. Jeg kan således bidrage til denne forskning ved at foretage en undersøgelse fra læreres eget perspektiv, som jeg vil fortolke og forstå ud fra min teoretiske forståelse af Bandura, Goetz og Hochschild. Hvilket jeg vil beskrive i følgende afsnit.

3 Teoretiske perspektiver

Specialeafhandlingen vil tage udgangspunkt i tre teoretiske perspektiver, som jeg har vurderet som relevante for problemformuleringen: 1) Banduras teorier om self-efficacy, 2) Goetz's teorier om grænsesætningens betydning, 3) Hochschilds teorier om emotional labor og emotion work.

3.1 Bandura: Self-efficacy

Jeg har valgt at inddrage psykologen Albert Bandura og hans koncept *self-efficacy*, som den første af specialeafhandlingens tre teoretiske perspektiver. Self-efficacy referer til menneskers opfattelse og tiltro til egne evner med hensyn til at kunne organisere og udføre nogle handlingsforløb eller indsatser, der er nødvendige for at opnå bestemte resultater og mål (Bandura, 1997). Self-efficacy drejer sig således om individers opfattelse af deres personlige evner og forventningerne til, hvad de kan mestre. Dette perspektiv kan på den måde bidrage med en forståelse for, hvordan lærere oplever at

leve op til de forventninger, som finder sted i hverdagen i deres arbejde. Denne konstante vurdering af sig selv og egne kompetencer kan have indvirkning på vedkommendes motivation, tankeprocesser, følelsesmæssige tilstand og handlinger, alt efter hvordan de vurderer sig selv. Individets vurdering af egen efficacy er således et væsentligt grundlag for, hvordan menneskers liv udmønter sig (Bandura, 1997).

3.1.1 Self-efficacy og dets påvirkning

Den indflydelse, som self-efficacy har på mennesker i hverdagen, kan deles op i fire overordnede psykologiske processer; Kognitive processer, motivationelle processer, følelsesmæssige processer og selektive processer. Det er gennem disse processer, at menneskers opfattelse af egen efficacy kan få indflydelse på deres livsførelse (Bandura, 1997).

De fleste handlinger udfolder sig først i tankerne gennem *kognitive processer*, før de udfolder sig i virkeligheden. Det meste adfærd er desuden formålsorienteret, som betyder, at man planlægger sine handlinger efter, hvilke mål man har sat op. Individets opfattelse af deres egne evner er med til at bestemme, hvilke scenarier der forestilles i tankerne, som vil påvirke målsætningen og dermed også sine handlinger. Jo stærkere en oplevet self-efficacy et individ har, jo højere og udfordrende mål vil de også sætte for sig selv i og med, at de forestiller sig, at deres handlinger vil føre til succes. Hvis et individ tvivler på deres egen efficacy og forestiller sig scenarier fyldt med fiaskoer, så kan det være svært at sætte høje mål, som vil sænke ambitionsniveauet og forringe deres præstation. Derfor jo stærkere og mere robust den oplevede self-efficacy er, jo højere og mere udfordrende mål vil der sættes, og jo mere til vedkommende være opsat på at nå dem. Det kræver således en effektiv kognitiv bearbejdning af usikre informationer, for at forudsige, hvad der vil ske, og på baggrund af dét udvikle valgmuligheder og metoder at håndtere det på (Bandura, 2012; Bandura, 1997).

De *motivationelle processer*, som kan blive påvirket af den oplevede self-efficacy, foregår også primært i de kognitive baner. Motivationen kan blandt andet blive reguleret af, hvordan man betragter sig selv, og hvorvidt man tænker, at fiaskoer skyldes utilstrækkelige kompetencer eller blot en mangelfuld indsats. Det kan påvirke hvorvidt et individ giver op med tanken om, at det ikke nytter, eller om vedkommende vil ligge

en større indsats i det. Motivationen kan også reguleres af hvilke resultater som der forventes at forekomme af deres handlinger. Hvilket kan betyde, at en svækket motivation kan få en indflydelse på, hvorvidt et individ giver afkald på en række valgmuligheder, fordi de ikke føler sig i stand til at udnytte dem. Det kan også være personlige mål, som motivationen kan blive reguleret af, hvor et individ justere på dem alt efter de fremskridt eller tilbagefald, man gør. Hvilket også er afhængig af, hvilken tilfredshed individet har til udfaldet, og hvor meget vedkommende kan holde ud i modgang eller komme sig efter fiaskoer (Bandura, 2012; Bandura, 1997).

Individets følelsesliv og *følelsesmæssige processer* såsom stress- og depressionsniveauer bliver påvirket af individets opfattelse af og tiltro til egne evner. Individer der ikke føler sig i stand til at håndtere noget eller føler, at de har mistet kontrollen, kan let fokusere på deres mangelfulde mestringssevne og bekymre sig om ting, der sjældent sker. Hvilket stresser dem selv, øger deres arousal og nedsætter deres funktionsevne (Bandura, 2012; Bandura, 1997). Manglende selvtillid kan undertrykke individets kompetencer og resultere i, at vedkommende gør ringe brug af deres evner under omstændigheder, der har svækket deres tiltro til dem selv (Bandura, 1997). Hvis individer i stedet har udviklet en stærk og robust fornemmelse af egen efficacy, kan de lettere håndtere vanskeligheder og stå i mod, når der opstår modgang, uden at det får negative konsekvenser (Bandura, 2012)

Alle mennesker træffer hele tiden en masse valg, hvilket inkluderer *selektive processer*, hvor de tager afsæt i deres kompetencer, værdier og interesser. Hvilket i sidste ende bestemmer individets livsforløb og personlige udvikling. I disse selektionsprocesser vælger et individ at kaste sig selv ud i udfordrende situationer, som de mener at kunne klare, men undgår dét, som de ikke føler sig i stand til at håndtere (Bandura, 2012; Bandura, 1997). Når der skal træffes valg, som muligvis kan få store personlige konsekvenser for dem selv eller andre, tager mennesker typisk deres selv vurderinger seriøst. Det samme gælder hvis der skal besluttes, hvor lang tid disse handlingsforløb skal fortsætte, når det også samtidig tager tid, en stor indsats og ressourcer, uden måske at give betydelige resultater. Når det omhandler ting, som betyder noget og kan have konsekvenser, så kan præcise vurderinger af sig selv og sine evner være en værdifuld guideline (Bandura, 1997)

Menneskers opfattelse og tiltro til egen efficacy er således en integreret del af menneskers liv. Det påvirker blandt andet hvilke handlinger og mål, man ønsker at forfølge, hvilken indsats man ligger i bestræbelsen, hvordan man håndterer udfordringer og modgang, hvor krævende man oplever det er at håndtere miljømæssige krav og meget mere. Mennesker guider på den måde deres liv og former deres handlinger og tanker ud fra deres personlige vurderede self-efficacy (Bandura, 1997).

3.1.2 Forandring af self-efficacy

Menneskers self-efficacy udvikles og forandres hele tiden gennem påvirkning fra fire overordnede kilder. Det er forandringer, som sker naturligt og ubevidst i hverdagen, men det er også måder hvorpå vedkommende selv eller andre bevidst kan påvirke opfattelsen af egen efficacy.

Den første og mest indflydelsesrige kilde til udvikling af self-efficacy er gennem mestingsoplevelser, hvor succeser kan medvirke til en forstærket tro på egen efficacy, imens fiaskoer svækker den tro. Et mere robust self-efficacy kræver dog, at det ikke opleves som nemme succeser, men at den enkelte har klaret forhindringer gennem en vedholdende indsats. Det kan bidrage til en tiltro til, at man har, hvad der skal til for at løse en specifik opgave, hvilket kan give en styrke til at holde ud trods modgang og fiaskoer (Bandura, 1997; Bandura, 2012).

En anden kilde til forandring af self-efficacy er ved at observere andre menneskers oplevelser herunder både deres succeser og fiaskoer. Ved hjælp af overførsel og sammenligning mellem egne og sociale rollemodellers kompetencer og evner, kan et individs tro på egen efficacy på dét område blive påvirket i en enten positiv eller negativ retning. Hvor stor en indflydelse det kan få afhænger også af, hvor stor en lighed der formodes at være til rollemodellen. Jo mere overførbar både den observerede person og omstændighederne er, jo mere overbevisende virker det, og jo mere gåpåmod og tiltro kan individet få til, at vedkommende også selv kan klare det (Bandura, 1997; Bandura, 2012).

Den tredje kilde, der kan udvikle menneskers self-efficacy, er gennem social overtalelse, som kan styrke individets tro på, at de har det, der skal til for at opnå succes. Det

indebærer, at andre verbalt overbeviser individet om, at de har tillid til vedkommendes evner og kompetencer. Det vil højst sandsynligt føre til, at individet får boostet deres self-efficacy og kan ligge flere kræfter i, end hvis de tvivlede på sig selv og fokuserede på egne mangler, når der opstod problemer. Det kan være svært at øge self-efficacy alene på baggrund af social overtalelse, men det kan derimod gå hurtigt med nedbrydningen af den opfattede efficacy, hvis et individ bliver overbevist om, at vedkommende har flere eller bedre evner, end de har i virkeligheden. Her kan det nemt påvirke deres self-efficacy og selvtillid negativt, hvis det viser sig, at vedkommende fik urealistiske forestillinger om egen efficacy og derfor oplevede skuffende resultater efter at have ydet en indsats (Bandura, 1997; Bandura, 2012).

Den fjerde og sidste kilde der kan påvirke individers self-efficacy er deres fysiologiske og følelsesmæssige tilstande. Positive eller negative sindsstemninger kan gøre den oplevede self-efficacy stærkere eller svagere. For eksempel kan kropslige tegn fx stressreaktioner kan fortolkes som, at der er fiasko på vej. Ved at dæmpe sine stressreaktioner og negative sindsstemninger kan individet forbedre sin tro på egen efficacy eller forhindre, at det påvirkes negativt. Det væsentlige består dog i, hvordan individet oplever og fortolker deres følelsesmæssige og fysiske reaktioner, fremfor selve intensiteten af det. Hvilket betyder, at individer med høj grad af efficacy fx kan tolke en følelsesmæssig reaktion som en styrke fremfor en forhindring (Bandura, 1997; Bandura, 2012).

Ovenstående viser at self-efficacy er foranderlig og omskiftelig, og konstant bliver reguleret på forskellige måder og kommer til udtryk hos mennesker på forskellige måder. Hvis man ønsker gode og omfangsrige handlingsforløb og indsatser, der fører til succes, så kan det være betinget af en optimistisk og positiv opfattelse af egen efficacy. Det betyder også, at man må have en robust opfattelse af sin egen efficacy, for at opnå den udholdenhed overfor forhindringer, der kan være en nødvendig forudsætning for succes (Bandura, 2012).

Jeg vil i denne specialeafhandling anvende Bandura til særligt at belyse den del af problemformuleringen, som omhandler hvordan lærere oplever at skulle leve op til egne forventninger i og til deres arbejde. Self-efficacy omhandler det enkelte menneskes vurdering af og forventninger til, hvad de selv kan mestre, hvilket betyder, at jeg

kan benytte teorien til at forstå læreres egne forventninger. Eksisterende forskning har særligt fokuseret på, hvilke faktorer der påvirker lærere, til at stoppe i deres arbejde og hvordan self-efficacy fører til udbrændthed og motivation for at stoppe. Jeg kan i denne specialeafhandling nærmere anvende Bandura til at opnå en dybere forståelse for lærere, der ikke er stoppet. Hvordan disse læreres tiltro til egen efficacy forandrer sig, hvorfor deres forventningerne er som de er, og hvilken betydning forventninger har for deres arbejde og liv.

3.2 Goetz: Hjælperes grænsesætning

Det andet teoretiske perspektiv jeg har valgt, er psykologen Peter Michael Goetz, som har skrevet om bog omkring de virkeligt velmenende hjælpere, som kan have svært ved at sætte grænser og sige fra i deres arbejde. Jeg finder det relevant at benytte Goetz i og med, at han i forhold til Bandura har et større fokus på, hvordan de mellemmenkelige og samfundsmæssige forhold kan påvirke den enkelte. Desuden tager Goetz udgangspunkt i mennesker, der befinder sig i et hjælperarbejde, hvilket inkluderer for eksempel lærere. Hjælperes evne til grænsesætning kan blive påvirket af mange aspekter, hvor deres egne og andres forventninger er en af dem. Dette teoretiske perspektiv kan således bidrage til en forståelse for, hvilket forventninger hjælpere ofte oplever af have til sig selv og ofte møder, og hvordan disse forventninger kan påvirke deres arbejdsliv, privatliv og evne til at sætte grænser for sig selv.

Usagte forventninger til, hvad det vil sige at være en god hjælper og i dette tilfælde en god lærer, kan være styrende for, hvordan man ideelt set ønsker at arbejde, og hvad man stræber efter. Det gør det svært for professionelle at sætte grænserne for, hvor langt de skal gå, for at hjælpe sine medmennesker. Særligt når disse forventninger tit opfattes som en selvfølgelighed og en forforståelse af, at en "virkelig god hjælper" fx sætter sig selv til side eller er fuldstændigt til rådighed for dem, der skal hjælpes (Goetz, 2020). Disse forventninger eller forforståelse er bundet op på de værdier, man tillægger den pågældende hjælperrolle. I vores kultur bliver der ofte set op til hjælpere, der dedikerer sig selv uforbeholdent og er parat til at strække sig langt og være selvopofrende. Hvor det er følelsen af, at det er et kald, og at man er hjælper, fordi at man har en stærk indre drift eller overbevisning. Men der findes ikke nogen hjælpere, der kan yde ubegrænset hjælp eller leve op til idealforestillinger om "den virkelige gode

hjælper”. Det bør derimod ses som en styrke at kende sine faglige og personlige grænser, så man ikke overser, hvornår ens grænser er nået (Goetz, 2020).

3.2.1 Udfordringer og pres indefra

Når der i et arbejdsliv er disse usagte forventninger, så kan flere indre psykologiske forhold presse den professionelles evne til at sætte grænser (Goetz, 2020).

En hjælper kan let blive ramt af skyldfølelser og skamfølelser, eller frygt for disse følelser. Selvom følelserne kan være uberettiget, så kan en hjælper stadig føle det i en situation, hvor vedkommende vælger at sige fra eller forestiller sig at gøre det. Hvor det kan føles som om, at man har gjort noget forkert eller ikke har gjort det rigtige, eller endda kan være rettet mod hele ens identitet, hvor man føler sig forkert. Hvilket ofte udspringer fra et naturligt og menneskeligt behov for at handle medfølelse og kærligt. Det kan også nogle gange opleves som lettere at føje sig end at gå ind i en konflikt. Det kan lede til moralske dilemmaer, hvor en hjælper kan komme i konflikt mellem skrevne og uskrevne regler, normer og værdier, der kan kræve nogle dybere overvejelser end vedkommende måske er forberedt på i situationen (Goetz, 2020).

En hjælper kan desuden også opleve at blive følelsesmæssigt berørt af de følelser og reaktioner, der opstår hos den person, der hjælpes. Det er gunstigst at vedkommende opdager sine egne reaktioner og følelser, for at være i stand til at kontrollere dem og håndtere det mest hensigtsmæssigt for sig selv og den anden. Men i virkeligheden er det ikke altid, at hjælperen når at blive bevidst om og være i kontakt med sine indre reaktioner. En hjælper kan lynhurtigt opleve at blive smittet af den anden persons følelsesmæssige tilstand og i sin bestræbelse på at mentalisere og udvise empati opleve, at der opstår følelsesmæssigt resonans. Hvilket kan resultere i, at grænserne for det professionelle arbejde let kan blive utydelige, og der kan opstå overilet og uhensigtsmæssige adfærd i sit forsøg på at leve op til de udsagte forventninger (Goetz, 2020).

Hvis en hjælper havde mere kontakt med, hvad der rører sig indeni, ville vedkommende måske opdage hvilke følelser og impulser, der egentligt er opstået. Det kan være stærke følelser som irritation og vrede, men også positive følelser såsom en trang til at gå udover sin professionelle rolle og tage sig af den anden. Hvilket er første skridt

mod er erkende, at grænsen er nået - uanset om det er en tidsmæssig, faglig eller personlig grænse. Hvorefter hjælperen udadtil kan sætte grænsen og sige fra ved fx at henvise til en anden professionel, som har bedre forudsætninger for at hjælpe. Men det kræver, at hjælperen er i stand til at kigge fordomsfrit og dybt på sig selv og erkende, hvornår grænsen er nået. Det kan være udfordrende at turde at være åben over for det og rumme sine egne følelser, idet der nogle gange både er medfølelse og omsorg samtidig med, at der vækkes en vrede eller skuffelse. Hvilket let kan være modstridende og føles ambivalent og forkert i forhold til de forventninger, man har til sig selv i sin rolle som hjælper, og hvordan man burde føle og reagere (Goetz, 2020).

3.2.2 Udfordringer og pres udefra

Udover der kan opstå et pres indefra, så kan hjælperen også nogle gange opleve, at personen, der skal hjælpes og vedkommendes netværk, direkte presser på. Hvad enten det sker intentionelt eller ubevidst på grund af fx uvidenhed. Hvor de fx kan fremhæve hvor presserende problemerne er og situationens alvor eller fx appellerer til hjælperens moral, ansvar eller medfølelse, som kan være med til at skubbe til hjælperens grænser. Det kan nogle gange opstå af, at hjælperen, og den person der skal hjælpes samt vedkommendes netværk, har forskellige opfattelser af hjælperens rolle og forskellige værdier om, hvad god hjælp er. Hjælperen kan også opleve at stå i krydspresituationer, hvor der kan være modsætningsfyldte krav og forventninger til deres arbejde, som hver hjælperen i forskellige retninger på én gang (Goetz, 2020)

Forhold og ændringer i samfundet eller i organisationer kan også nogle gange fx øge behovet for hjælp eller give nye typer af behov for hjælp uden at øge modsvarende ressourcer til at håndtere det. Det kan også være forhold, som på uhensigtsmæssigt vis besværliggør hjælperens arbejde. Det kan fx presse en hjælperes grænsesætning, hvis der er nogle, der har brug for hjælp, men det går udover egne professionelle kompetencer, men der ikke er andre til at tage over. Her har samfundet ikke stillet de nødvendige ressourcer til rådighed, hvilket kan få hjælperen til at komme i klemme i og med, at de ikke har kompetencerne til at hjælpe, men heller ikke kan overlade dem til sig selv. I de værste tilfælde kan dette relationsarbejde resultere i, at hjælperen bliver følelsesmæssigt overbelastet, hvilket også er en stressfaktor (Goetz, 2020).

Jeg vil i denne specialeafhandling anvende Goetz til at belyse to dele af problemformuleringen. Det gælder både hvordan lærere oplever at skulle leve op til egne og andres forventninger, men også hvordan læreres oplever følelsesmæssigt at håndtere egne og andres forventninger. Dette perspektiv kan bidrage med en forståelse for, hvordan læreres egne og andres forventninger og værdier kan presse, udfordre og påvirke læreres grænsesætning og opfattelse af, hvor godt et stykke arbejde de yder. Jeg kan ikke sammenligne denne undersøgelse med eksisterende forskning, idet Goetz's bog først er udgivet i 2020.

3.3 Hochschild: *Emotion work* og *emotional labor*

Jeg har valgt at inddrage sociologen Arlie Russell Hochschild, som det tredje teoretiske perspektiv, til at belyse hvordan relationsarbejde har en indflydelse på læreres forventninger til sig selv og deres arbejde. Hochschild kan bidrage med en forståelse for, hvilke forventninger lærere oplever i forbindelse med deres følelsesliv, og hvordan kontrol og tilpasning af egne følelser kan være en forventning i deres arbejde. Hochschild kan således anvendes til at undersøge, hvordan de håndterer disse forventninger vedrørende deres følelser, hvilke konsekvenser der er ved *emotional labor*, og hvordan lærere oplever at arbejde et sted, hvor deres følelser er i spil.

I det pædagogiske arbejde med børn og unge er relationer til andre mennesker en central del af arbejdet. Det kan både være givende og positivt, men der kan også opstå en række problematikker i relationsarbejdet, og det har Hochschild undersøgt og har sat begreber på. Følelser er ikke kun noget psykologisk, men der er tilmed en social dimension, hvor følelser bliver påvirket af de relationer, vi indgår i. Relationerne kan derfor blive til noget, som de professionelle må arbejde med følelsesmæssigt, for at kunne magte dem. Det er nemlig afgørende og centralt, at den professionelle kan styre og kontrollere sine egne følelser (Hansen, 2012).

3.3.1 *Emotion work*

Hochschild benytter begrebet *emotion work* til at indfange menneskers forsøg på at ændre en følelse eller graden af den. Hvor der refereres til at der ”arbejdes på” nogle følelser og selve forsøget på det, og dermed omhandler *emotion work* ikke om selve udfaldet af forsøget (Hochschild, 1979). *Emotion work* indebærer, at mennesker kan

bearbejde, tilpasse, undertrykke og fremprovokerer følelser, der er passende i bestemte situationer og kontekster. Her trækker man fra sine erfaringer og tidligere situationer, hvor man havde bestemte følelser, og på den måde kan fremprovokere følelserne frem igen, når der er brug for det (Hansen, 2012).

Mennesker kan håndtere og arbejde med sine følelser på to forskellige måder. På den ene side er der *surface acting*, hvor den enkelte kan lade som om, at vedkommende har nogle bestemte følelser. Det er således kun hvordan man udadtil fremstår, der bliver forandret fx gennem kropskrog eller mimik, uden egentligt at føle sådan. På den anden side er der *deep acting*, som Hochschild sammenligner med emotion work. Hvor den enkelte reelt forsøger at fremkalde og opleve de følelser, som vedkommende udadtil vil fremvise (Hochschild, 2012).

Denne kontrol over egne følelser finder sted i helt almindelige hverdagsagtige situationer, hvor man kan have en opfattelse af, at det er nogle bestemte følelser, der er mere passende i nogle kontekster i forhold til andre. Disse usynlige normer kalder Hochschild for *feeling rules* og er med til at guide menneskers emotion work (Hochschild, 2012; Hansen, 2012). Det er naturligt at forsøge at tilpasse sine følelser efter de sociale spilleregler, og hvad man tænker, der forventes af andre, og man ”burde” føle. Der kan derfor opstå *emotive dissonans*, hvor der ikke er sammenhæng mellem den følelser man ønsker at have og den egentlige følelse. Den enkelte kan nogle gange forsøge at få en bestemt følelse frem, som man ville ønske man havde, mens vedkommende andre gange forsøger at svække nogle følelser. Den enkelte kan også vælge at undlade at lade som om at have en bestemt følelse, hvilket ændrer hvordan vedkommende fremstår for andre, i stedet for at forsøge at forandre sine reelle følelser. Dette er dog ikke altid en mulighed når det gælder ens arbejde, hvor der kan være krav og forventninger til emotion work (Hochschild, 2012; Hansen, 2012).

3.3.2 Emotional labour

Når menneskets følelsesliv kommer i centrum og bliver afgørende i arbejdslivet, så bliver vedkommendes ansigt og følelser til en ressource. Hochschild benytter begrebet *emotional labor* til at referere til processerne hvor mennesker arbejder med sine følelser og sine følelsers udtryk for at kunne opfylde de følelsesmæssige krav og

forventninger, der er i deres arbejde. Emotional labor kan således også indebære emotion work, følelsesregulering og feeling rules (Hochschild, 2012).

Det kan overføres til det pædagogiske arbejde med børn og unge og i undervisningssituationer, hvor der ofte kræves, at den professionelle enten er omsorgsfuld eller har en følelsesmæssig relation til fx elever. Det kan fx være, at en elev er ked af det, fordi han klarede sig dårligere end forventet, eller der er konflikter mellem elever, som der skal tages hånd om uden at miste fatningen. Derudover er der ofte en vis forventning til, hvordan lærere er i en undervisningssituation, som forbinder sig til glæde og engagement i modsætning til kedsomhed eller nedtrykthed. Det er fx en nødvendighed, at lærere er i stand til at engagere og motivere sine elever, hvilket sjældent kan lykkes, hvis en lærer giver udtryk for at det er kedeligt. Der kan således være mange forskellige typer af emotional labor og emotion work, som er nødvendige, for at kunne udføre sit arbejde og leve op til andres og egne forventninger om en god lærer (Hansen, 2012).

En særlig udfordring knyttet til det pædagogiske arbejde er den ”faglige stolthed”, som professionelle kan have, og at den professionelle kan have en opfattelse af at arbejdet er et kald. Det er to aspekter, som kan medføre, at de professionelle ligger meget af deres identitet i deres arbejde. Denne følelse af et kald er ofte bundet sammen med oplevelsen af, at det er samværet med børnene, der er kerneydelsen i sit arbejde. Hvor alt andet oveni kan opleves som en ekstra byrde, der fratager dem fra deres egentlige opgave. Det kan gøre det svært at vælge til og fra i sit arbejde og sætte grænser for, hvor langt de skal gå for at hjælpe jf. Goetz, som beskriver, hvordan de usynlige forventninger kan vanskeliggøre grænsesætningen (Hansen, 2012; Hochschild, 2012).

3.3.3 Konsekvenserne ved emotional labor og emotion work

Der kan opstå nogle psykologiske konsekvenser af emotional labor og at udføre følelsesmæssigt arbejde i arbejdslivet, alt efter i hvor høj grad den professionelle kan identificere sig med dét emotion work, der kræves og forventes.

Den professionelle kan for det første opleve at identificere sig oprigtigt med arbejdet og det emotional work, som det kræver, men der er en risiko for at brænde ud. For det andet kan den professionelle føle sig distanceret fra arbejdet, men vedkommende kan

opleve at få skyldfølelse over ikke at være oprigtig. En tredje konsekvens kan være hvis den professionelle føler sig distanceret fra arbejde uden at bebrejde sig selv, men der er en risiko for at føle sig følelseskold og fremmedgjort. Uanset hvordan de professionelle forholder sig, så er der en risiko for, at det får nogle omkostninger for kerneidentiteten (Hochschild, 2012; Hansen, 2012).

Det væsentlige dilemma og problem er derfor, hvordan den enkelte kan være tro mod sig selv samtidig med, at vedkommende skal tilpasse sig de forventninger vedrørende emotional labor, der er til deres arbejde. Som desuden er på en måde som minimerer de omkostninger, som arbejdet kan få på vedkommendes kerneidentitet (Hochschild, 2012). Som nævnt tidligere kan lærere tit opleve arbejdet som et kald. Hvis det er tilfældet, og man ikke har ressourcerne til at kunne udføre arbejdet på den måde, man ønsker det, så kan det være nærmest umuligt at forholde sig på en måde, hvor man distancerer sig fra arbejdet. Det stemmer ikke overens med den faglige identitet og det kald, som den professionelle oplever. Hvilket kan have en indvirkning på, at de er nødt til at balancere de modstridende forventninger og krav og risikerer at brænde ud (Hansen, 2012).

I det moderne samfund er der sket en forandring i arbejdsmarkedet, hvor der generelt er øgede krav og nye opgavetyper, der også skal løses. Det betyder også, at de professionelle ikke kan leve op til de samme pædagogiske og faglige standarder, når arbejdstiden også skal fordeles til administrative procedurer og reduktioner af normeringen. Det kan opleves enormt frustrerende, da de ikke kan udføre arbejde på den måde, som de føler, de burde. Det kræver emotional labor at kontrollere og skjule sine reelle følelser og ikke lade det få frit løb overfor fx elever, kolleger og forældre. Det kan derudover også kræve mere emotion work at give den samme omsorg i takt med ringere arbejdsvilkår og færre ressourcer, hvilket dermed pålægger et pres på de professionelle og deres identitet (Hansen, 2012).

Jeg vil i denne specialeafhandling anvende Hochschild til særligt at belyse den del af problemformuleringen, som omhandler hvordan lærere oplever følelsesmæssigt at håndtere egne og andres forventninger. Det er således de aspekter, som vedrører læreres følelsesliv og forventningerne hertil. Eksisterende forskning har primært fokuseret på at forbinde emotional labor til udbrændthed og andre negative konsekvenser, samt

at der generelt ikke tales om eller er opmærksomhed på de følelsesmæssige krav på arbejdspladserne. I denne specialeafhandling vil jeg nærmere forsøge at opnå en dybere forståelse for, hvordan lærere i deres hverdag oplever følelsesmæssigt at håndterer de forventninger, som de møder af andre og til sig selv. Desuden hvilke forventninger til emotional labor lærere oplever i deres arbejdsliv, og hvordan de håndterer at være i et arbejde, hvor deres følelser er i frit spil.

4 Metodiske valg og overvejelser

I dette afsnit vil jeg beskrive de metodiske overvejelser og valg, som har dannet baggrund for afhandlingens empiriske undersøgelse. Undersøgelsens metodiske grundlag vil blive diskuteret senere i forbindelse med en kvalitetssikring af undersøgelsen (jf. 6.4.1 *Kvalitetssikring af specialets undersøgelse*).

4.1 Videnskabsteoretiske ståsted

Denne specialeafhandling tager afsæt i et videnskabsteoretisk perspektiv, der sammenstillen et fænomenologisk og hermeneutisk udgangspunkt. Fænomenologien gør det muligt at beskrive læreres oplevelser, og hermeneutikken muliggør at kunne fortolke deres oplevelser gennem meningsfulde temaer og teorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Gennem en kombination af disse to videnskabsteoretiske ståsteder kan jeg i specialet udforske og fortolke læreres oplevelser, refleksioner og tanker og således opnå en større indsigt og forståelse for forventningers betydning for dem og deres hverdagsliv. På den måde kan centrale strukturer og essensen af læreres oplevelse af at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere forventninger i og til deres arbejde afdækkes. For at kunne arbejde fænomenologisk hermeneutisk, skal jeg forholde mig til min eksisterende viden og forforståelse indenfor emnet, da det kan få indflydelse på den videre fortolkende proces (Bynum & Varpio, 2018). Min egen forforståelse vil blive beskrevet nedenfor.

4.1.1 Forforståelse

Som jeg allerede har beskrevet tidligere (jf. 1.3 *Baggrund for emnevalg*), så har jeg gennem min studietid opbygget en faglig interesse for skoleområdet og læreres arbejdsliv. I løbet af studiet har jeg opnået en bred psykologisk viden, men det er særligt

igennem mit kandidatprogram, som er rettet mod skoleområdet, der er været dannende for min for forståelse af specialeafhandlingens problemfelt. Det er både min praktik i PPR og TPV-projektet forrige semester, som særligt har sporet mig ind på det pågældende emne. Min studietid har på den måde medført en større viden om læreres arbejde og hverdag, som jeg har betragtet som mangfoldigt og komplekst. Hvor jeg særligt har bidt mærke i, at lærere kan opleve forskellige og modsatrettede forventninger til deres arbejde, som nogle gange kan være svære at arbejde under. Udover min faglige for forståelse har jeg også en personlig for forståelse, idet flere i min familie arbejder som lærere, og jeg tidligere selv har arbejdet på en skole. Det betyder, at jeg har et personligt kendskab til nogle lærere og folkeskolen som arbejdsplads, som har givet mig en forståelse for, at de fleste lærere er meget passionerede for deres arbejde med børn.

Både den faglige og personlige for forståelse har jeg taget med mig ind i dette speciale. Det betyder også, at det kan være nødvendigt, at jeg kan forholde mig til og reflektere over min tidligere erfaring, viden og forståelse, således at jeg kan bearbejde min empiri så åbent og nysgerrigt som muligt (Bynum & Varpio, 2018). Samtidig kan min for forståelse være en forudsætning for fx at stille de bedst mulige spørgsmål under et interview eller for at kunne analysere og fortolke læreres oplevelser gennem teori (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg vil således forsøge at være opmærksom på min for forståelse undervejs og lade den spille positivt ind i specialet.

4.2 Semistruktureret interview

I denne afhandling er interviewet valgt som metode til indsamling af empiri, da det giver direkte adgang til læreres egne tanker og deres personlige oplevelser og erfaringer med forventninger. Jeg kan derigennem få mulighed for at forstå temaer fra lærernes hverdagsliv baseret på deres egne perspektiver. Et forskningsinterview kan være struktureret på forskellige måder, hvor de på den ene side kan være relativt ustrukturerede og eksplorative, og den anden side kan de være mere faste og stramt strukturerede (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt den semistrukturerede form, som er en mellemting mellem de to yderpunkter. Det er et valg på baggrund af et ønske om at fastholde fokus i interviewet ved hjælp af en interviewguide, men hvor jeg samtidig har mulighed for at følge op på informanternes svar eller justere i spørgsmålenes rækkefølge og form (Kvale & Brinkmann, 2015; Langdridge, 2007). Ved foretage

semistrukturerede interviews med en interviewguide sikrer jeg, at alle lærere bliver interviewet ud fra samme udgangspunkt, men hvor der er mulighed for at dykke ned i dét, som lærerne hver især vurderer som betydningsfulde. Denne fleksibilitet kan således være med til at åbne op for nye og interessante retninger og temaer i forhold til emnet. Selve processen med udarbejdelse af interviewguiden vil jeg beskrive i det følgende.

4.2.1 Udarbejdelse af interviewguide

Som beskrevet ovenfor benyttes interviewguiden som et værktøj til mere eller mindre at strukturere interviewet (se bilag 1). Forud for interviewene har jeg fundet frem til relevant forskning og teori inden for problemfeltet, hvilket har bidraget til, at jeg har opnået en bred forhåndsviden indenfor emnet. Det har gjort mig i stand til at fremstille en mere velinformeret interviewguide med de mest relevante spørgsmål indenfor problemfeltet (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Jeg har i interviewguiden valgt at skelne mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål, hvilket kan være med til at sikre, at jeg i interviewene når omkring det ønskede. Det mundede ud i fire forskningsspørgsmål, som er blevet inspireret af mine tre valgte teoretiske perspektiver: Bandura, Goetz og Hochschild. Det har jeg gjort, fordi perspektiverne kan belyse hver deres del af problemformuleringen, som jeg har beskrevet tidligere (jf. 3 *Teoretiske perspektiver*). De første to forskningsspørgsmål knytter sig derfor primært til Bandura og Goetz, hvor de sidste to spørgsmål primært knytter sig til Hochschild og Goetz. De tre teoretiske perspektiver kan således indhente relevant, forskelligartet og varieret information omkring problemfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derudover har jeg valgt at strukturere interviewguiden således at spørgsmålene i den første del af interviewet var mere åbne og brede, som gav plads til mere nysgerrig udforskning af informanternes umiddelbare tanker og oplevelser af forventninger i og til deres arbejde. Hvorefter interviewguiden fokuserede mere ind på spørgsmål, der relaterede sig til forventninger, men med et mere målrettet fokus inspireret af de teoretiske perspektiver og den eksisterende forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2.2 Udvælgelse af informanter

I udvælgelsen af informanter opsatte jeg nogle kriterier, som skulle afgrænse, hvem jeg gerne ville interviewe. Det mest dominerende kriterie var af mere praktisk og geografisk karakter, som omhandlede at informanterne bor eller arbejder i en overkommelig afstand fra Aalborg og desuden også et sted, hvor jeg kunne komme hen til med offentlig transport. I min søgning efter lærere opsatte jeg desuden kriterier for, at de arbejder i almenklasser og ikke i specialenheder, og desuden at de ikke har særlig uddannelse indenfor specialpædagogik, inklusion, AKT eller lignende. På den måde kan jeg undersøge oplevelser og erfaringer fra den almene lærer, som primært har deres viden fra lærernes grunduddannelse. De fleste lærere informerede om, at de i deres tid som lærer, har været på små kurser eller foredrag, hvilket jeg ikke har taget med i betragtning. Jeg opsatte ikke kriterier for køn, alder eller hvor lang tid, de har arbejdet som lærer.

Min søgeproces bestod af at finde forskellige Facebookgrupper, som henvender sig til lærere i forskellige fag og klassetrin. Jeg lavede et opslag i alle grupper omkring formålet med min undersøgelse, ovenstående kriterier og mine kontaktinformationer, som derfor krævede, at de kommende informanter selv skulle henvende sig til mig. Jeg valgte derefter tre lærere, som opfyldte ovenstående kriterier. De valgte informanter er derfor en del af et convenience sample, hvor det er personer, som var tilgængelige og villige til at deltage (Coolican, 2009, p. 46). Forud for alle interviewene udfyldte informanterne en samtykkeerklæring for at sikre, at de var klar over, hvad interviewet skulle bruges til (se bilag 2).

4.2.2.1 Beskrivelse af informanter

De tre informanter arbejder alle sammen på en folkeskole, men i forskellige byer og kommuner, som dog er placeret geografisk i samme region.

Den første informant er Charlotte i 40'erne, som er dansk- og musiklærer. Hun har arbejdet som lærer i snart 21 år, hvor hun har været på den nuværende folkeskole i 4 år. Charlotte er klasselærer i 5. klasse og er primært tilknyttet indskolingen, men hun har tidligere været ind over alle klassetrin på en mindre skole. Interviewet foregik i hendes klasseværelse på skolen og varede 1 time og 45 minutter.

Den anden informant er Henrik i 40'erne, som i år er lærer i matematik, naturteknik og musik. Han har arbejdet som lærer i 14 år i alt på samme folkeskole, men delt op over to perioder, idet han midtvejs arbejdede som skoleleder i 5 år på en anden skole, og derefter kom tilbage til samme skole som lærer. Henrik er primært tilknyttet 1., 2., 4., og 6. klasse, men han har tidligere arbejdet i udskolingen. Interviewet blev foretaget i et mødelokale på hans skole og tog 1 time og 48 minutter.

Den tredje og sidste informant er Louise i 40'erne, der er lærer i religion, dansk, engelsk og billedkunst. Hun har været lærer i snart 18 år, hvoraf hun har været på den nuværende folkeskole i de sidste 14 år. Louise er primært tilknyttet udskolingen, hvor hun i år er klasselærer for 7. klasse, som hun skal følge til 9. klasse. Tidligere har hun været ind over alle klassetrin, idet skolen først blev afdelingsopdelt for 6 år siden. Interviewet foregik på hendes skole i et samtalerum og varede 1 time og 29 minutter.

4.2.3 Transskription

Alle interviews blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet til brug under den tematiske analyse (se bilag 3, 4 og 5). Transskriberingerne blev udført ordret og med fokus på mening, derfor er sproglige detaljer såsom tonefald, betoning af ord og gestik udeladt. Jeg har prioriteret at gøre transskriberingerne lette at læse og analysere, derfor er det ikke alle lyde, som er kommet med fx ”øh”, gentagelser af få ord, og når jeg bekræfter informanterne ved at sige ”ja” eller ”mm”. Undervejs har jeg noteret grin, dybe vejrtrækninger, afbrydelser, tænkepauser og lignende, da de kan være meningsbærende. Pauser på mellem 3-5 sekunder er noteret med ”...”, hvor pauser på mere end 5 sekunder er noteret med fx ”... [7 sek.]”. Mundtlig tale er ikke sammenhængende på samme måde som den skriftlige tekst, idet informanterne let kan hoppe fra én tanke til en anden og derved kommer til at afbryde sig selv i én sætning, for at starte en ny (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 43). Det har jeg noteret som ”/.”, hvorefter den nye sætning begynder.

4.3 Tematisk analyse

Til at bearbejde den indhentede empiri har jeg valgt at tage udgangspunkt i Virginia Braun og Victoria Clarkes udlægning af tematisk analyse. Det er en analytisk tilgang,

der bliver anvendt bredt i psykologisk forskning, og som bruges til at identificere, analysere og rapportere mønstre og temaer i ens datasæt. Jeg har taget afsæt i deres seks-trins-guide, som ikke nødvendigvis skal bruges lineært, men nærmere som en proces, hvor der er plads til at gå frem og tilbage mellem trinene (Braun & Clarke, 2006)

I den første fase har jeg transskriberet de tre interviews, hvilket har gjort mig mere familiær med den indhentede empiri og dermed har påbegyndt mine overvejelser om mulige mønstre i datasættet. I den anden fase har jeg udarbejdet de første og indledende koder til datasættet. Det er få ord og små sætninger knyttet til bestemte linjer i transkriptionen, som jeg vurderer, er relevant indhold i forhold til hvordan lærere oplever at imødekomme krav og forventninger (Braun & Clarke, 2006). I fase tre har jeg gennemgået de indledende koder, hvorefter jeg har udviklet overordnede og foreløbige temaer og undertemaer. Det er i den fjerde fase, at jeg har vurderet og videreudviklet de foreløbige temaer, hvor det har været nødvendigt at fravælge, adskille og sammensætte temaer samt at sikre, at det stemmer overens med den oprindelige data. I den femte fase har jeg præciseret og fastlagt analysens endelige temaer, hvilket har ført frem til tre temaer: 1) stræben efter høje idealer, 2) bringer sig selv med ind i arbejdet, og 3) forældrenes forventninger. I sjette fase har jeg foretaget og rapporteret den endelige analyse i samspil med den eksisterende forskning og de tre teoretiske perspektiver (Braun & Clarke, 2006).

Det er ikke komplekst at anvende en tematisk analyse, men der er nogle aspekter, som er relevante at have øje for, for at sikre en god nok kvalitet. Jeg tilstræber i analysen at lade empirien styre både kodningen og udvælgelsen af temaer, fremfor at være styret af fx en teoretisk inddeling eller interviewguidens opdeling. Min intentioner er derfor at anvende min teoretiske viden bagefter udvælgelsen af temaer. Det skal dog tages i mente, at det kan være svært at stræbe efter, idet at problemformuleringen og den indhentede viden på området kan præge min for forståelse og synsvinkel. For at sikre en stærk analyse, og at jeg er empirinær, vil jeg stræbe efter at have en tilstrækkelig mængde af citater, for at skabe sammenhæng mellem empiri, analyse og fortolkning. Hvilket desuden også kan lade læseren foretage sine egne alternative fortolkninger end den præsenterede (Braun & Clarke, 2006).

5 Analyse af empiri

Jeg vil i dette afsnit præsentere og analysere specialeafhandlingens indhentede empiri samt inddrage relevant teori og eksisterende forskning med hensigten om at belyse specialeafhandlingens problemformulering. Undervejs i kodningsprocessen og i udvælgelsen af temaerne opdagede jeg, at informanterne lægger stor vægt på forventninger, der knytter sig til børnene og deres relation til børnene. Det kommer til udtryk i mine temaer, hvilket derfor også indsnævrer problemfeltet ved at fokusere på forventninger relateret til børnene. Specialeafhandlingen indeholder derfor følgende temaer: 1) *stræben efter høje idealer*, 2) *bringer sig selv med ind i arbejdet*, og 3) *forældrenes forventninger*.

Analysen er delt op i disse tre temaer, men dette er blot for at overskueliggøre et komplekst problemfelt. I virkeligheden kan det ikke deles op, men de relaterer indbyrdes til hinanden, hvilket også betyder, at der kan være overlap imellem temaerne. Jeg har forsøgt at undgå overlap ved blandt andet at udelade den følelsesmæssige håndtering af forventningerne i første tema, som jeg i stedet udfolder i andet tema. Derudover er der i første og andet tema primært et fokus på informanternes egne forventninger, hvorimod at der i tredje tema er et fokus på informanternes oplevelse af forældrenes forventninger.

5.1 *Stræben efter høje idealer*

I mine interviews bliver det tydeliggjort, hvordan informanternes forventninger og krav til sig selv omkring deres arbejde typisk er meget høje. Charlotte sætter ord på det og siger: ”Jeg har enormt høje forventninger og krav til mig selv, og til hvad jeg kan nå med de der børn” (Charlotte, linje 345-346). Hvor hun lægger vægt på, at det er i relation til disse børn, at hun sætter sine forventninger. Louise fortæller desuden at, ”Jeg stiller høje krav til mig selv, men jeg altså, men det synes jeg også, at man skal” (Louise, linje 129). Det virker til at være et behov eller en følelse af, at hun er forpligtet til at have høje forventninger til sig selv. Hvor hun ikke vil føle, at hun gør sit arbejde godt nok, hvis ikke hun stiller høje krav til sig selv. Henrik fortæller derudover, at: ”Jeg føler selv, at jeg stiller for høje krav til mig selv. (...) Jeg mener, at de har fortjent, at der er en, der vil gøre sit bedste, for at de kan få så stærkt og godt et liv

som muligt” (Henrik, linje 1079-1082). Henrik sætter her ord på, at han oplever, at han stiller ”for høje” forventninger til sig selv, men samtidig at det er noget, som han sætter for sig selv for børnenes skyld. Hvor det er som om, at han bevidst stræber efter meget høje idealer, som næsten er uopnåelige, fordi han føler, at børnene har fortjent det.

Selvom alle informanter oplever at have høje forventninger til sig selv i hverdagen, så tyder det på, at det er forskelligt, hvordan de fortolker disse forventninger. Hvor det på den ene side kan opleves som om, at det er svært at undgå at stille høje krav til sig selv, fordi der er en form for moralsk forpligtelse over for børnene. På den anden side kan det opleves som nødvendigt at have høje forventninger til sig selv, for at kunne gøre et godt stykke arbejde. Hvilket er i tråd med Böwadt, Pedersen & Vaabens undersøgelser (2020), som omhandler læreres kærlighed til børnene og værdier om lærerarbejdet. Men fælles for begge sider er, at det i en vis udstrækning er følgevirkninger af, at det kan være svært for professionelle at sætte grænserne for sig selv i sit arbejde (Goetz, 2020). Hvad enten man bliver påvirket af forforståelsen af, hvad ”den gode lærer” er og gør, eller af en skyldfølelse over for børnene. For at informanterne kan leve op til de høje forventninger, de har til sig selv, kræver det, ifølge Bandura, at de både har en høj grad af self-efficacy og samtidig en robust opfattelse af egen efficacy (Bandura, 2012; Bandura, 1997). Hvilket betyder, at informanterne bør have en rimelig stabil tiltro til sig selv og have en optimistisk opfattelse af egne evner. Men det virker til, at det er let som lærer at komme til at tvivle på sig selv, og hvorvidt det de gør, er godt nok. Det vil jeg forsøge at forstå nærmere nedenfor.

5.1.1 ”Ikke godt nok”

Informanterne brænder alle sammen for børnene og for deres arbejde, og de har alle et inderligt ønske om at gøre et godt stykke arbejde. Det bliver deres forventninger til sig selv også påvirket af. Louise fortæller nemlig at, ”Fordi det er børn, så kan man ikke se sig selv i øjnene, hvis man ikke gør det godt” (Louise, linje 332-333). Her er det tydeligt at se, at hun ikke ser det som en mulighed at fejle, men at hun er nødt til at gøre det godt hele tiden. Men det er ikke altid så nemt. En følelse af ikke at gøre det godt nok er noget, som opstår hos alle tre informanter. Charlotte beskriver at:

Når jeg sådan kigger tilbage, så ved jeg godt, jeg har gjort alt hvad jeg skal og opfyldt de forventninger, der er og nogle gange også mere til. Men stadigvæk så kan den lige ligge i baghovedet, måske var det ikke godt nok alligevel (Charlotte, linje 258-260)

Der opstår således en tvivl hos Charlotte, selvom hun har gjort alt, hvad hun kunne. Lærernes arbejde bliver på den måde karakteriseret ved en frygt for ikke at gøre det godt nok. Men spørgsmålet er også, hvad lærerne oplever som ”godt nok”. Henrik fortæller at: ”Der er det ønske om at lykkes, gøre det bedst mulige, når vi er her og ikke bare være her og yde den indsats, der forventes”. (Henrik, linje 792-794). Hvilket giver udtryk for, at det ikke er godt nok for ham at leve op til dét, som der forventes af andre, men hvad han ser som ”godt nok” arbejde, og hvad han forventer af sig selv, er at gå ud over dét og yde en ekstra indsats.

Det er blevet illustreret hvordan Henrik og de to andre informanter har et højt ambitionsniveau og sætter udfordrende mål for sig selv. Det kan illustrere, at de faktisk alle sammen har et højt niveau af self-efficacy og tiltro til egne evner. Fordi at informanterne opsætter udfordrende mål, forestiller sig scenarier fyldt med succes, og har en høj grad af motivation til at lykkes, så styrker det deres opfattelse af egen efficacy (Bandura, 2012; Bandura 1997). Samtidig oplever de alle sammen nogle gange følelsen af, at det ikke er ”godt nok”, hvilket tyder på, at der er nogle forhold, som påvirker deres self-efficacy i en negativ retning. Charlotte fortæller følgende:

Nogle gange har jeg tænkt lidt, nå nu slår du ikke til igen, når ikke det lykkes. Men det jo heller ikke alting jeg kan lykkes med, fordi måske er det ikke mig, der kan varetage den opgave... Måske er det nogen andre, der skal til (Charlotte, linje 669-672)

Det kan forstås som, at Charlotte nogle gange oplever, at hun som person ikke slår til, snarere end at hun mislykkes på grund af fx hendes arbejdsindsats. Den måde hun betragter fiaskoen, og hvad den skyldes, kan ifølge Bandura netop gå ind og påvirke motivationen og hvorvidt vedkommende kan holde ud, når der er modgang, eller giver op (Bandura, 2012; Bandura, 1997). Det er også tydeligt, at Charlotte følelsesmæssigt

bliver påvirket af en oplevelse af ikke at være i stand til at håndtere sine arbejdsopgaver, hvilket kan resultere i at hun fokuserer på sine egne mangler, såsom at hun ikke slår til. Dette er i tråd med tidligere forskning, som peger på læreres frustrationer over følelsen af at være en dårlig lærer, hvis de ikke kan leve op til egne idealer (Böwadt, 2019; Karnøes, 2015). Men samtidig forsøger Charlotte til sidst i citatet faktisk at bibeholde en positiv opfattelse af egen efficacy i og med, at hun forsøger at overbevise sig selv om, at fiaskoen blot skyldes hendes manglende faglige kompetence, og at hun ikke var den rette til opgaven. Hvilket kan føles som en retfærdiggørelse for, at hun ikke lykkedes. Disse tankeprocesser er også et billede af, hvordan det kan være svært at være ærlig over for sig selv og sætte de faglige og personlige grænser (Goetz, 2020). Citatet ovenfor illustrerer de modstridende følelser og tanker, som Charlotte kæmper med i forhold til at leve op til sine egne forventninger. Hvor hun på den ene side ikke føler, at hendes arbejde er godt nok, men på den anden side forsøger at overbevise sig selv om, at det er okay i og med, at det måske i virkeligheden ikke er hende, som skal varetage opgaven.

5.1.1.1 Følelsen af ikke at have gjort nok

Det er mit indtryk, at denne usikkerhed og følelse af, hvorvidt det man har gjort, er godt nok, påvirker Charlotte særligt meget i forhold til Louise og Henrik. Det er i stedet et andet aspekt, der virker til at fylde mere for Louise, der fortæller følgende, efter at der har været en vanskelig situation med et barn: ”Så snakker jeg jo med mine kolleger om det, og så får jeg heldigvis bestyrket den oplevelse jeg grundlæggende har, men som jeg kan blive i tvivl om, at du har gjort alt det, du skulle.” (Louise, linje 724-725). Det virker her til, at Louise oplever, at det hun gør, er godt nok, men det der fylder, er nærmere, hvorvidt hun har gjort dét, som hun skal, og har levet op til de krav, der er til hende som lærer. Tanker om, hvorvidt hun har ”gjort nok” for børnene og en følelse af, at hun gerne vil gøre endnu mere, men det er tiden og ressourcerne ikke til:

Der er begrænsningen jo, at der kun er så mange timer i døgnet, jeg har kun så mange timer i klassen, og jeg har så mange elever. Så jeg tænker egentligt ikke, at der er noget, jeg ikke kan, altså i skolesammenhæng, men der er bare noget, som rammerne ikke helt tillader. (Louise, linje 862-865)

Der er ikke nogen grænse for, hvor meget man kan ønske at gøre for børnene, men Louise beskriver her ovenfor hvilke konkrete og tydelige grænser der er for, hvad hun kan gøre i sit arbejde. Louise fortæller hvordan det praktisk kan udspille sig:

Når vi har nogle andre, der står og er ild i herover, så går de flestes voksnes opmærksomhed derover, og så kan lille stille Kasper komme til at sidde rigtig længe uden at møde positiv voksenkontakt (...) Så har jeg svigtet dem (Louise, linje 117-125)

Den fastlagte mængde af tid og ressourcer medfører således nogle begrænsninger, hvor hun bliver ”tvunget” til at vælge til og fra i sit arbejde og prioritere, hvad det er, hun skal bruge sin tid på. Louise giver udtryk for, at de begrænsninger kan gå imod hvad hun ville ønske, at hun kunne gøre for børnene. Disse begrænsninger og dilemmaerne som manglende tid og ressourcer kan medføre, viser sig også i tidligere forskning (Unge pædagoger – UP, 2019; Ydesen & Andersen, 2020). Det virker således til, at Louise har en forholdsvis stærk tiltro til egen efficacy, som også virker til at være rimelig robust. Som fortalt i et citat tidligere i dette afsnit, så benytter hun desuden også sine kolleger, hvor hun gennem social overtalelse får fjernet sine tvivl og forstærker sin tro på, at hendes arbejde er godt nok (Bandura, 1997; Bandura, 2012). Men det kan være svært at finde ud af, hvornår man har ”gjort det godt nok” eller ”gjort nok” for børnene, når der ikke er nogen grænse for, hvor meget man kan gøre for dem. Det hænger også sammen med, hvad det er, de hver især ønsker at stræbe efter som lærer, som jeg vil fortælle mere om i det kommende afsnit.

Jeg har undervejs i min analyse opdaget, at lærernes ovenstående tanker og følelser er nogle, som jeg selv kan relatere til og sætte mig ind i. Jeg omtaler særligt følelsen af, noget ikke er godt nok, eller at man ikke har gjort nok. Det giver anledning til overvejelser omkring, hvorvidt min forforståelse og egen situation har haft en betydning for, at jeg har bragt netop dette tema op. Det er relevant at overveje, hvorvidt lærernes værdier er nogle værdier, som jeg også selv ønsker at leve efter i mit kommende arbejdsliv, og at det derfor særligt er de aspekter, som jeg vælger at tage med. Det er nogle overvejelser, som jeg vil uddybe nærmere i diskussionen (jf. 6.4.3 *Min egen rolles betydning*)

5.1.2 Forestillingen om ”den gode lærer”

Denne følelse af, at det man gør, ikke er godt nok, kan hænge sammen med, hvilke værdier lærerne har omkring sit arbejde, hvad de stræber efter og betragter som ”den gode lærer”. Det kan være nogle idealforestillinger om, hvad de som lærer burde kunne udrette og leve op til, som kan lægge et pres på dem selv (Goetz, 2020). Det kan være meget forskelligt fra lærer til lærer, hvad det er de lægger vægt på og higer efter. Henrik fortæller følgende omkring sin opgave som lærer:

Min opgave det er at få de her børn til at lykkes (...). 7-9-13 så har jeg endnu ikke været nødt til at ekskludere ét eneste barn fra min undervisning (...) Men jeg har en elev i øjeblikket, der virkelig virkelig bakser, og jeg kan mærke, det gør noget ved mig, at tanken er oppe, om skolen er det rigtige tilbud. (...) Skal jeg se på det her som den professionelle lærer, eller skal jeg se det ud fra det personlige synspunkt. (Henrik, uddrag fra linje 427-435)

Henrik uddyber lidt senere at: ”Jeg føler, at jeg mislykkes, fordi han bryder jo min personlige ambition om, at folkeskolen skal være for alle (...) For det er her, vi gør dem til de bedste verdensborgere.” (Henrik, uddrag fra linje 540-547). Det er tydeligt at mærke, at Henrik lægger meget stor personlig værdi i at sørge for, at alle børn er inkluderet i klassen. Hvilket han næsten oplever som sin største opgave som lærer. Ifølge Goetz (2020) kan disse skyldfølelser og skamfølelser medføre en følelse af, at man har gjort noget forkert, som også kan være rettet mod hele ens identitet. Hvilket netop opstår hos Henrik fordi han har et stort ønske om at gøre det godt for børnenes skyld. Ovenstående situation leder ham i nogle dilemmaer, hvor han er nødsaget til at gøre nogle dybere personlige overvejelser omkring hans værdier, og hvad der er muligt i hans arbejde. Dette skel mellem den måde, som han ønsker at være lærer på, og hvad der er muligt inden for rammerne, viser forskningen at mange lærere oplever (Böwadt, 2019). Henrik er nødt til at overveje, hvorvidt han skal leve med forståelsen af, at han mislykkedes med denne elev, fordi han lever efter værdien om, at alle børn skal inkluderes i almenklassen, eller om det er en værdi, som han nu skal revurdere. Derudover er det særlige i denne situation, at Henrik er meget åben og ærlig over for sine modstridende følelser, hvilket kan forhindre uønskede reaktioner idet han træder tilbage og

reflekterer over sig selv (Goetz, 2020). Det er uvist, hvad der sker for dette barn, men hvis barnet bliver flyttet, så er disse ovenstående refleksioner og overvejelser afgørende for, hvorvidt Henriks tro på egen efficacy forbliver høj, hvilket også er afhængig af, hvor robust og stabil hans opfattelse er (Bandura, 2012; Bandura 1997). I og med at det omhandler en værdi, som personligt er vigtig for ham, er der en risiko for, at hans self-efficacy ville blive svækket. Tidspres og konflikter mellem sine værdier kan i overensstemmelse heraf påvirke læreres self-efficacy negativt, ifølge Skaalvik & Skaalvik (2016; 2017).

Det er nogle andre aspekter af lærerarbejde, som Louise forsøger at stræbe efter:

Jeg vil gerne have mødt øjenkontakt hver dag til alle, og jeg vil gerne have oplevet, at vi har noget, vi er sammen om hver dag. (...) men der er nogle særlige, hvor det er ekstra vigtigt. Og hvis jeg så har svigtet dem, det har jeg det lidt svært med (...) Jeg forventer at forlange af mig selv, at jeg prøver at finde ud af, hvem du er (...) hvordan kan jeg hjælpe dig, til at blive den bedste version af dig selv. (Louise, uddrag fra linje 122-125 og 769-772)

Louises forventninger til sig selv er således bundet op på at være til stede og være opmærksom på hvert enkelt barn, hver gang at hun underviser dem. Det er et ønske, som knytter sig meget til at danne relationer til børnene, og hvem de er som børn og ikke kun som elever. Louise bruger ordene ”svigtet dem”, hvis hun ikke lever op til de forventninger, som hun har til sig selv. Hvilket er en følelse, som mange lærere kan opleve, ifølge Scheibye-Alsing (2019). Det binder sig tydeligt op mod en forpligtelse og skyldfølelse overfor børnene på samme måde som ved Henrik (Goetz, 2020). Men i kontrast til Henrik, der virker til at føle, at han vil mislykkes i sit arbejde og med sin personlige ambition, så virker det som om, at Louise oplever, at hun mislykkes i forhold til børnene og ikke lever op til børnenes tillid til hende. Men et fælles træk ved disse to er, at værdierne og forestillinger om ”den gode lærer” tager udgangspunkt i børnene, snarere end værdier som relaterer sig mere til fx selve deres undervisning eller deres karriere. Det er også et fælles træk, som ses hos Charlotte, der fortæller:

Det er vigtigt for mig, at jeg er en autentisk lærer, at jeg er nærværende, og at børnene de kan have tillid til, at når de går til mig, jamen så bliver de taget alvorligt, og de får hjælp til at løse det, de nu bokser med. (Charlotte, linje 335-338)

Hvilket viser, hvordan Charlotte lægger meget vægt på, hvordan hun bør være som person i relationen til børnene. Der kan netop både være forestillinger om hvad en god lærer *er*, og hvad en god lærer bør *gøre*. Det knytter sig således til personkarakteristiker på den ene side og deres handlinger og kompetencer på den anden side. Det kommer særligt til udtryk hos Charlotte, at hun har nogle bestemte forestillinger om, hvordan hun som lærer bør *være*. Hvorimod at Louise og Henrik muligvis lægger mere vægt på, hvad ”en god lærer” *gør*, fremfor hvordan ”en god lærer” *er*. Uagtet belyser det, hvordan lærere kan have personlige værdier og ambitioner om, hvordan de bør arbejde og være i relationen til børnene, og hvordan det kan presse den enkelte lærer. Hvordan forventningerne følelsesmæssigt kan påvirke informanterne, at de tager sig selv med ind i arbejdet og arbejder i relation til børn, vil jeg uddybe nærmere i specialeafhandlingens andet tema (5.2 *Bringer sig selv med ind i arbejdet*).

5.1.3 Mental styrke og robusthed

Som nævnt tidligere virker det til, at informanterne har en høj grad af tiltro til egen efficacy (Bandura, 2012; Bandura 1997). Et andet aspekt der dog virker til at være mere varierende, er hvor robust deres self-efficacy er, og i hvor høj grad at denne tiltro til egen efficacy kan svinge frem og tilbage. Hvor usikkerhed, stress eller nedtrykthed kan præge på nogle tidspunkter, mens at de på andre tidspunkter er præget af selvtillid og følelsen af succes. Hvilket sandsynligvis kan blive påvirket af, hvorvidt de oplever at kunne leve op til de forventninger, de har til sig selv, og føler sig som ”den gode lærer”, eller hvorvidt de føler sig presset og utilstrækkelige. Louise fortæller, at:

Det kræver, at man er stærk selv. (...) Fordi der kommer til at blive taget så store bidder af ens egen mentale styrke og ens eget psykiske ligeværd, at man skal virkelig være i plus, når man starter. (...). Altså der skal jo være noget at give af. (...) De [eleverne] skal læne sig op ad mig eller skubbe til mig eller på anden måde, så jeg er nødt til at stå

fast. (...) At man kender sig selv, og ved hvad man kan, og ved hvad man ikke kan, og er åben, ærlig (Louise, uddrag fra linje 995-1009).

Louise sætter ord på, hvordan det kan kræve en vis styrke at være lærer og arbejde med børn, hvor hun føler, at man er nødt til at være en smule robust og modstandsdygtig. Et britisk studie fremlægger også, at det kan kræve en vis robusthed, for at kunne klare de udfordringer, som lærere møder (Sammons et al., 2007). Hvis en lærer har en robust self-efficacy, så kan vedkommende lettere holde ud, når der er modgang, og undgå de negative konsekvenser, som en lav grad af self-efficacy kan medføre (Bandura 2012; Bandura 1997). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2016; 2017) kan en lav self-efficacy føre til en motivation til at stoppe som lærer, stress, emotionel udmattelse og udbrændthed. Louise fortæller også, at det kræver, at man er ærlig over for sig selv i forhold til sine begrænsninger. Det kan nemlig også gavne evnen til at sætte sine faglige grænser for, hvor ens kompetencer starter og slutter, og sine personlige grænser for, hvornår det bliver for meget eller for hårdt. Men det kan være udfordrende at rumme sine egne følelser og turde at være helt åben i og med, at det kan give ambivalente og splittede følelser, som måske også kan være modstridende med sine værdier (Goetz, 2020). Charlotte fortæller følgende, hvis hun ikke kan leve op til sine egne forventninger:

Det der med at kan håndtere ens forventninger til en selv, og kan håndtere andres forventninger til en. Jamen så bliver man stresset og slidt, altså ja. (...) Nogle [andre] vil bedre kunne sige, skidt for sig, eller snot for sig, og ligge det fra sig. (...) Når jeg arbejder med mennesker, så synes jeg, at det er svært. (...). Så det meget det der altså tankespind og tankemylder. (Charlotte, uddrag fra linje 734-750).

Ovenstående citat klarlægger, hvordan Charlotte oplever tankestrømme og at blive stresset, hvis ikke hun kan leve op til de forventninger, der er. Det kan virke til, at hun bruger meget tid på at bekymre sig enten på vegne af børnene, eller hvorvidt hun kan gøre det arbejde, der skal til. Men det virker til at være svært for hende at sætte grænserne for, hvor meget arbejdet skal fylde på det personlige plan, og hvorvidt hun har kompetencerne til at kunne leve op til de forventninger, der er. Ovenstående nævner Louise også, hvor hun fortæller, at det kan trække meget af ens egne mentale

ressourcer at være lærer og arbejde med børn. Men muligvis har Louise i højere grad været i stand til at finde sine grænser, som kan hjælpe hende med at sige fra og også bibeholde et højt niveau af self-efficacy. Det er dog relevant at overveje, hvor robust og mental stærk en lærer skal være, for at kunne trives i sit arbejde. Det vil jeg vende tilbage omkring i diskussionen (jf. 6.1.1 *Læreres modstandsevne*).

5.2 Bringer sig selv med ind i arbejdet

I første tema er det blevet illustreret, at informanterne brænder rigtig meget for sit arbejde som lærer, hvilket særligt er fordi, at de ønsker at gøre det bedste for børnene. Det kan være meget givende at arbejde i relationer på den måde, men der kan, ifølge Hochschild, også opstå en række problematikker og konsekvenser for lærerne, når deres arbejde kræver emotional labor (Hochschild, 2012; Hansen, 2012). Det kan Charlotte også mærke, der fortæller at:

Man vil gerne passe på alle børn og tilgodese alle børn og tilgodese fællesskabet, og nogle gange glemmer man måske lidt at tilgodese sig selv, eller hvad man skal sige, passe på sig selv (Charlotte, linje 786-788)

Det giver et indtryk af, at Charlotte let kan blive så involveret i børnene, at hendes egne behov falder i baggrunden og til sådan en grad, at det ikke længere er sundt.

5.2.1 Engagerer sig i (for) høj grad

Disse mønstre som Charlotte fortæller om, hvor hun kan komme til at glemme at passe på sig selv, er nogle mønstre som Henrik også oplever. Han fortæller følgende om konsekvenserne af det:

Jeg har også været syg med stress. (...) Jeg for dårlig til at lægge ting fra mig, at det fyldte for meget, og jeg ville være en del af det hele. (...) Ting jeg brænder for, det brænder jeg 100% for og nogle gange også 120%, og så risikerer man bare at brænde ud. (Henrik, uddrag fra linje 814-820)

På samme måde som Charlotte, så har Henrik oplevet at blive syg af stress i kraft af de forventninger, som de gerne vil leve op til, og at de tager sig selv rigtig meget med ind i arbejdet. Undersøgelser viser, at flere lærere oplever at gå ned med stress eller brænder ud, fordi de fx bliver følelsesmæssigt udmattet (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Scheibye-Alsing, 2019). Netop aspektet med hvor meget lærere identificerer sig meget med deres arbejde og den type af emotional labor, som kræves af dem, mener Hochschild, ligger til grund for de mulige psykologiske konsekvenser (Hochschild, 2012; Hansen, 2012). I og med at informanterne identificerer sig i høj grad med deres arbejde som lærer, så er der denne risiko for at brænde ud, som Henrik også nævner. Hvor de risikerer at tilsidesætte sig selv og sine egne behov i forsøget på, at leve op til de forventninger og værdier, som præger deres arbejdsliv. Henrik uddyber:

Det gør noget ved ens identitet, at man har nogle forventninger, noget håb og nogle drømme med sit job. Og jeg skal ikke realisere mig gennem mit job, men jeg har ansvar for nogle unge mennesker, der skal vokse op og blive til gode verdensborgere. (...) De [kravene] kan nemt blive for store, og det kan nemt presse en enormt meget i det daglige. (Henrik, uddrag fra linje 60-67)

Henrik fortæller ovenfor, at han ikke skal realisere sig gennem sit arbejde, men han fortæller også samtidig, at hans arbejde og børnene betyder enormt meget for ham. Når han har drømme og håb i forbindelse med sit arbejde, så viser det også, at han lægger personlig værdi i at være lærer og har nogle personlige mål med sit professionelle liv, som i sidste ende vil påvirke hans identitet. Charlotte fortæller også at: ”Der ligger meget identitet i at være lærer”. (Charlotte, linje 1088). Det virker næsten til, at de ikke kan lade være med at tage sig selv med ind i arbejdet. Louise fortæller:

I ’13 der blev vi enige om (...) hvis de vil have venstrehånds-arbejde, så får de venstrehånds-arbejde. Og det viser sig så, at det kan man ikke holde ud. (...) Fordi det er børn, så kan man ikke se sig selv i øjnene, hvis man ikke gør det godt. (Louise, uddrag fra linje 327-333)

Louise beskriver denne følelse med, at hun slet ikke kan holde ud at arbejde på en måde, som minder om venstrehånds-arbejde, hvor man typisk ikke engagerer sig eller

involverer sig personligt i sit arbejde. Hochschild beskriver at professionelle kan vælge distancere sig fra sit arbejde, som en måde at håndtere det emotional labor, som arbejdet kræver, og som en måde at undgå at brænde ud (Hochschild, 2012; Hansen, 2012). Det virker dog til, at mine tre informanter alle har overvejet eller prøvet at distancere sig fra sit arbejde, men at dette har nedsat arbejdsglæden eller givet dem dårlig samvittighed overfor børnene. De beskriver alle sammen, at den måde at arbejde på ikke er sådan, som de ønsker at være som lærer. En undersøgelse af Bodenheimer og Shuster (2020) viser dog, at en høj brug af emotional labor har sammenhæng med udbrændthed hos lærere. Det virker alligevel til, at de ikke kan lade være med at tage sig selv personligt med ind i arbejdet, og de føler sig meget opsat på og personligt motiveret til at gøre et godt stykke arbejde. Hvilket efterlader dem med risikoen for at blive stresset eller brænde ud, hvis de ikke formår at finde det punkt, hvor de kan være tro mod sig selv i sit arbejde, uden at det kommer til at fylde for meget.

5.2.2 Et arbejde i relation til elever

Der er forventninger og krav til, at en stor del af læreres arbejde udføres i relation til elever. Henrik fortæller følgende omkring det:

Det jeg skal for at kunne fungere i mit job, opbygge en relation til dem, og jeg har altid taget mennesker, jeg kommer tæt på, ind. Så jeg kan slet ikke lade være, så det ikke noget, jeg føler, der er et krav, det er den måde, jeg fungerer på, det er den måde, jeg er som menneske (Henrik, linje 855-858)

Henrik oplever det som en underforstået del af sit arbejde, at han skal danne relationer og få børn tæt ind på sig. Alle informanterne har givet udtryk for, at det er børnene, det hele handler om, hvilket også er i tråd med de fleste lærere, ifølge Böwadt (2019). Det betyder også, at der er en del af deres arbejde, som indebærer emotional labor, hvor de må bruge og arbejde med deres følelser i arbejdet, for at kunne leve op til deres rolle som lærer. I tråd hertil beskriver Charlotte:

Når man hele tiden trækker på sig selv, altså at man hele skal trække på de ressourcer, man selv har, så bliver man træt. (...) Både empati

og (...) lyttende og at kunne sætte sig i deres altså sko, prøve at se deres perspektiv (...) Man bliver sådan lidt altså mentalt træt, når man har haft mange svære samtaler. (...) Altså man skal være på, og man skal også være ordentlig, ikke. Selvom man nogle gange har lyst til at sige, også til børnene, så tag dig sammen forhelvede (Charlotte, uddrag fra linje 702-719)

Charlotte illustrerer her, hvordan at hun bruger emotional labor og emotion work til flere forskellige dele i sit arbejde. Forskellige typer af følelsesmæssigt arbejde, som kan opleves som nødvendigt, for at kunne udføre sit arbejde og leve op til sine egne forventninger (Hansen, 2012). Charlotte føler sig forpligtet til det, men hun oplever også, at det bliver mentalt hårdt i længden. Hun beskriver, at hun danner en følelsesmæssig relation til børnene, hvor hun skal udvise empati, lytte og sætte sig ind i deres individuelle situationer og perspektiver. Det er nogle aspekter, som relaterer sig meget til, hvordan hun som lærer bør tænke, føle og sige, når hun interagerer med børnene. Charlotte må desuden også vurdere, hvordan det er passende at reagere i forhold til, hvad dét barn har brug for. Hun forsøger således at vurdere og tilpasse sine følelser og følelsers udtryk, samtidig med at hun forsøger at undertrykke sine egne følelser. Charlotte fortæller nemlig, at hun nogle gange kan have lyst til at sige noget til børnene, men hvor hun holder igen, for at kunne leve op til sin rolle som lærer. Men det kan være belastende at gøre i længden. I overensstemmelse heraf fremlægger et norsk studie, at hvis lærere i høj grad bruger emotional labor og undertrykker sine egne reaktioner og følelser, så kan det resultere i udbrændthed (Jakhelln, 2011).

Louise oplever også, at hun bruger sig selv meget i sit arbejde:

Man har bare sig selv rigtig meget med hele tiden, fordi at man er det der, som de andre spiller op ad, så jeg kan ikke tillade mig at have en dårlig dag. Det har jeg selvfølgelig også, men så har jeg et rigtigt veludviklet sådan fejling-kabinet-system (...) Så kan jeg rette mig, og så kan jeg sige, det bliver en god dag i dag (Louise, uddrag fra linje 1017-1021)

Louise beskriver følelsen af, at hun ikke kan tillade sig selv at have en dårlig dag. Hvilket måske kan hænge sammen med, hvilke forestillinger hun har til, hvordan ”den gode lærer” bør være (Goetz, 2020). Tanker om, at hun som lærer bør være glad og engageret hver dag, hvor der ikke er plads til de følelser, som hun kan have på en dårlig dag. Hvor hun skal være i følelsesmæssigt overskud hver dag, for at der er plads til børnene, hvis de har brug for noget følelsesmæssigt støtte. Hun beskriver derfor, at hun lader som om, at hun har bestemte følelser, som Hochschild kalder for surface acting. Hun fortæller også videre: ”Nogle gange altså så det faktisk også fake it, till you make it, så ender man jo med at være gladere bagefter, fordi man lader som om, og så kommer man til at tro på det selv” (Louise, linje 1031-1032). Hvor det går udover surface acting og faktisk bliver til deep acting, hvor hun med brug af emotion work reelt ender med at forandre hendes følelser (Hochschild, 2012; Hochschild 1997). Et Hollandsk studie præsenterer, at brug af surface acting kan relateres til en følelse af distancering fra arbejdet (Gérard, Briët og Brouwers, 2006), men som tidligere beskrevet (jf. 5.2.1 *Engagerer sig i (for) høj grad*), så kan informanterne ikke arbejde på en måde, hvor de distancerer sig fra arbejdet og børnene. Hvilket muligvis kan være med til at forklare, hvorfor at Louises brug af surface acting udvikler sig til deep acting i stedet.

Det bliver tydeligt hvordan at Louise og de andre to informanter prioriterer børnene og deres behov og følelser meget højt og forventer af sig selv, at de kan imødekomme dem. Louise fortæller også, at hun nogle gange kan opleve at blive mentalt træt, når hun skal sørge for at have øje for rigtig mange børn.

Man kan godt blive træt (...) Sådan at nu giver jeg fandme ikke mere, altså [griner], men det hjælper jo ikke noget. Så må man tørre øjnene og være den voksne, men sådan kan det godt føles en gang i mellem. (...) Det er så lidt, der skal til, for at det hele vælter igen (Louise, ud-drag fra linje 571-581)

Louise beskriver ikke så meget om interaktionerne med de enkelte børn, som Charlotte beskriver, men nærmere hvordan det kan opleves, at stå i en klasse med børn, der har forskellige behov. Hvor det kan føles som om, at hun bruger al sin mental energi på lige præcis at få det til at fungere, men at det nemt og hurtigt kan ramle sammen igen.

Det er disse modsatrettede behov, som der kan være i en klasse, som hun er nødt til at tilgodese på én gang. Når der er et stort antal af elever, og når der er elever som har særlige behov, som kan gå i modstrid med hinanden, så kan det virke frustrerende og energiforladende. Hvor det kan opleves som om, at man aldrig kommer helt i mål med nogen af delene. Forskningen udlægger, hvordan lærere hele tiden skal overveje og vælge, hvad der er vigtigst at prioritere og bruge deres tid og opmærksomhed på, som kan stille dem i svære dilemmaer og udfordringer (Mardahl-Hansen, 2018; Moos, 2011). Men her er det netop, at Louise faktisk hiver sig selv op igen og har motivationen til at fortælle sig selv, at det ikke hjælper noget, og hun skal kæmpe videre. Hvilket kan pege på, at Louise har en robust self-efficacy, hvor hun er motiveret og i stand til at kæmpe videre uden at give op, når der kommer modgang (Bandura 2012; Bandura 1997).

For alle tre informanter handler det ikke kun om at undervise en flok elever i forskellige klasser, men det handler nærmere om at være med til at udvikle børn, møde dem lige der, hvor de er, og vise omsorg over for dem. Henrik fortæller:

De skal ikke tvinges til at abstrahere for det [der fylder], så skal vi tage hånd om de børn, der er /. Og så bliver jeg jo presset i resten af min årsplan. Men jeg kan ikke være kold over for hvad børnene går og bakser med i det daglige, det er ikke dén type lærer, jeg har valgt at være.
(Henrik, linje 166-169)

Her er det tydeligt hvordan Henrik vælger at prioritere børnenes behov, og hvad der fylder for dem lige nu, fremfor hvad han har planlagt af undervisning. Han uddyber også, hvordan at det ikke ville stemme overens med hans billede af, hvordan han ønsker at være som lærer, hvis han ikke prioriterede børnene. Hvilket relaterer sig til hans værdier og forestillinger om, hvad "den gode lærer" bør være (Goetz, 2020). Det er også med til at illustrere hvordan Henrik forventer af sig selv, at han bør hjælpe børnene, når der opstår personlige problemer. Hvor han tænker, at det er en del af hans arbejde som lærer. Hvilket i høj grad kræver emotional labor, for at kunne skabe en følelsesmæssig relation, hvor der kan snakkes om børnenes vanskeligheder. Henrik fortæller i forlængelse heraf at: "Relationen er med til at opbygge det faglige rum, som børnene de skal lære" i (Henrik, linje 615). Som henviser til, at dette arbejde med og

fokus på relationerne til børnene faktisk også er nødvendigt, for at kunne undervise og lære dem det faglige indhold. Undervisningen er således afhængig af, at han har en relation til børnene.

Derudover kommer det også til udtryk, at både Henrik og de andre informanter forventer af sig selv, at de er i stand til at hjælpe børnene, når de har personlige vanskeligheder. Der er nemlig nogle gange nogle svære og hårde perioder, som børnene oplever at komme i. Henrik fortæller at: ”Vi støder på børn, der har sygdom og død inde på livet, det gør vi flere gange, og det er forskelligt, hvordan de tager det.” (Henrik, linje 1013-1014). Når man arbejder med børn, så møder man dem i den livssituation, de er i. Hvor der kan opstå nogle problemer i familien derhjemme eller hos børnene selv, hvor det er noget, som fylder hele verdenen for dem. Her nytter det ikke, at lærerne kun forsøger at lære dem det faglige indhold. Det er i stedet en periode, hvor det er mere vigtigt, at de møder børnene i den situation, de er i, og de følelser og tanker, som de lige nu har. Det virker til, at det er noget, som alle informanterne er enige om er vigtigt. Det kræver meget emotional labor for lærerne at stå med et barn, som fx oplever at være ramt i midten af en svær skilsmisse eller et barn, som fx kæmper med en svær spiseforstyrrelse. Nogle børn som særligt har brug for denne følelsesmæssige relation til læreren, som jeg vil jeg uddybe senere i dette tema (jf. 5.2.3 *De ”særlige” elever*).

5.2.2.2 Høje opture og lave nedture

Når lærere tager meget af sig selv og sin egen identitet med ind i arbejdet, så kan det også resultere i oplevelse af, at det der lykkes og ikke lykkes på arbejdet, også bliver personligt. Charlotte fortæller her, hvordan det påvirker hende:

Jeg har da mærket, at det påvirker min egen trivsel, når ikke tingene de kører. Altså når det bliver svært, og det er svært over længere tid (...). Når så tingene lykkes, så man jo også, så kan man være helt høj over det (...) Det vejer mega tungt, når nu der er noget, der ikke fungerer (Charlotte, uddrag fra linje 856-865)

Charlotte kan på den måde opleve noget som en kæmpe personlig sejr, når det lykkes, men samtidig kan det også opleves som et kæmpe personligt nederlag, når tingene ikke går efter hensigten. Hun beskriver også det her med, at det vejer meget tungt, når det ikke fungerer. Når hun oplever at få disse nedture og det ikke lykkes, så fylder det også rigtig meget og kan let overskygge andre ting, når det opleves så personligt. Når Charlotte ikke lykkes på sit arbejde, så kan det påvirke og forandre hendes self-efficacy i en negativ retning. Netop fordi at hun ikke formår at få disse mestringsoplevelser, så oplever hun at blive nedtrykt, som yderligere kan sænke hendes tiltro til egen efficacy (Bandura, 2012; Bandura 1997). Hvor det er en form for negativ spiral, der kan være svær at komme ud af, hvis det ikke lykkes på arbejdet i lang tid. Når Charlotte brænder for børnene og bruger meget af sig selv på arbejdet, så er det forståeligt, at det kan påvirke hendes identitet. Henrik fortæller i tråd hertil at: ”Når at det er så stor en del af min identitet, så fylder det enormt meget når det så mislykkes, fordi så er det noget af mig, der ikke lykkes.” (Henrik, linje 677-679). Hvor det kan forstås som om, at han får en følelse af, at han ikke lykkes med at leve op til hans menneskelige værdier og være den lærer, som han ønsker at være. Hvilket er i tråd med Böwadt, Pedersen og Vaaben (2020), som skildrer at lærere kan være tvunget ud i et umuligt valg mellem at gå på kompromis med sine værdier, idealer og menneskesyn eller at stoppe som lærer. Men for Henrik er det muligvis ikke kun en følelse af, at han mislykkes eller ikke er god nok som lærer, men også en følelse af, at han som person, ikke er god nok.

Charlotte fortæller dog også, at de ikke kun bliver påvirket, når det er svært, men også når det lykkes. Louise fortæller også omkring denne følelse at:

Hvis en (elev) pludseligt lykkes med ting han eller hun ikke troede kunne lykkes (...). Så kan man mærke fanen svajer over skulderen på en, altså, så det virkelig, så det fandme noget ved (Louise, uddrag fra linje 260-281)

Louise lægger her vægt på, at hun som lærer lykkes, når et barn lykkes med noget. Deres egen følelse af at være en god lærer og at leve op til sine egne forventninger, er på den måde bundet op på børnenes succes. Det er tydeligt at informanternes meget høje opture og meget lave nedture hænger sammen med deres relationer til børnene. Hvor det afhænger af, om børnene lykkes enten med noget fagligt eller personligt, eller

hvorvidt de har det svært med noget. Lærernes følelse af succes og at lykkes som lærer er på den måde afhængig af børnene.

5.2.3 De ”særlige” elever

For nogle børn er det mere afgørende i forhold til andre børn, at de som lærere viser omsorg overfor, er opmærksom på dem og hjælper med nogle vanskeligheder.

Jeg har elever, som jeg har kontakt med, som jeg har været, altså noget særligt for (...). Men langt de fleste elever ser man jo ikke igen, fordi (...) Jeg er her for at lære dig, at sætte kommaer, men ikke for at fylde et hul i dit følelsesliv, altså, det kommer man altså til med nogle helt få (Louise, uddrag fra linje 831-834)

Der er således nogle børn, som lærerne oplever at komme til at betyde noget for, netop fordi at børnene havde brug for det. Alle informanterne har oplevet at være en vigtig person for flere børn, hvor de kommer mere personligt ind på livet af dem. Men når det kræver, at de investerer i en følelsesmæssig og mere tæt relation til børnene, så virker det også til at blive en vigtig relation for dem selv. Henrik fortæller følgende et barn:

Jeg må nok sige, at datteren hun var noget særligt for mig (...) Hun var igennem meget svær skolegang med voldsom mobning inden (...) Dem der har brug for en, de får en plads i mit hjerte. (...) Netop dét behov, der var, var jeg nødt til at være for den her elev. Det gav mig noget. (Henrik, uddrag linje 1029-1042)

Henrik sætter her ord på, at dét barn havde særligt brug for ham i en periode, fordi at hverdagen var meget svær for barnet at være i. I sådan et her tilfælde vil det være næsten umuligt for Henrik at distancere sig fra sit arbejde, for at kunne beskytte sig selv for de psykologiske konsekvenser, der kan opstå af emotional labor (Hochschild, 2012; Hochschild 1997). Netop fordi at det er vigtigt, at han følelsesmæssigt er til rådighed for barnet og kan udvise empati og omsorg. Det er en særlig relation, han opbyggede til dette barn, hvor det ikke kun var afgørende for barnet, men også blev en

særlig vigtig relation for ham selv. Han fortæller netop det her med, at hun var en af de børn, som fik en særlig plads i hans hjerte. Hvilket er i tråd med Böwadt, Pedersen & Vaaben (2020) og Moos (2011), som peger på, at det er kærlighed til lærergerningen og relationerne til børnene, som gør, at lærere forbliver i deres arbejde. Henrik fortæller også følgende om, hvordan det påvirkede ham, da et barn havde det svært:

Der havde jeg en periode, hvor det var svært, og mest af alt havde man bare lyst til at sætte sig ned og tude, men det førte jo heller ikke nogen steder hen. (...) Det her barn skulle bare komme igennem den livskrise på bedst mulig måde (Henrik, linje 914-917)

Henrik udtrykker klart hvordan en svær periode i barnets liv, således også bliver en svær periode i hans eget liv. Men han føler sig ikke i stand til at kunne reagere og lade sig følge med de følelser, som der opstår hos ham. I stedet føler han, at han er nødt til at håndtere det ved at stoppe op og kæmpe igennem. Det kan være svært for lærerne ikke at blive følelsesmæssigt påvirket af, hvad det er for en livssituation, som børnene står i eller at undgå at blive smittet af barnets egne følelsesmæssige tilstand og reaktioner (Goetz, 2020). Louise fortæller:

Nogle gange så lader jeg mig selv at blive ked af det (...) En pige for nogle år siden, hvis mor var utroligt verbalt aggressiv. (...) Der fik jeg bævre stemme og vand i øjnene (...) Så jeg viste det der barn, at det bliver jeg ked af, og jeg siger også til hende (...) der er ingenting i vejen med dig. (Louise, uddrag fra linje 948-965)

Det virker til, at Louise er bevidst om det og opdager de følelser, som hun får af at høre om det, som barnet fortæller. Hvor hun så vælger at lade sig blive berørt, fremfor at skjule og undertrykke disse følelser. Ovenstående er med til at illustrere hvordan det kan påvirke lærerne, når de opbygger disse særlig tætte relationer til nogle af børnene, og når det kræver meget emotional labor. Det er også med til at udfordre deres evne til at sætte grænserne for, hvor deres arbejde går til, og hvornår det ikke længere er deres ansvar (Goetz, 2020). Men samtidig fortæller Louise: ”Det er dem, som det er sværest at være sammen med, men det er samtidig dem, der gør mig gladest for at være lærer, fordi det jo der, det giver mest mening” (Louise, linje 977-978). Som peger på, at netop

når disse særlige elever lykkes og kommer videre fra det, som de kæmpede med, at det er der, at det er mest givende at være lærer, og gør det hele det værd.

5.2.3.1 De særligt svære relationer til børn

I modsætning til de givende og positive relationer til nogle bestemte børn, så er det ikke alle børn, som lærerne oplever at få gode relationer til. Det er noget som Louise særligt har oplevet på egen hånd. Hun har oplevet, at nogle børn opfører sig på en måde, hvor det også går udover nogle af de andre i klassen. Hvor børnene agerer på en måde, som hun rent menneskeligt ikke kan forstå eller stå indenfor. Hun fortæller følgende omkring en hændelse med nogle drenge:

Når jeg har elever, der bevidst rammer nogle andre (...) Der hvor det gør mest ondt, de elever har jeg det svært med. (...) Det gik fandme ikke over for mig, altså det gik ikke over, jeg var så vred. Fordi at jeg synes, at det var så nederdrægtigt. (Louise, uddrag fra linje 1038-1056)

Louise udtrykker klart hvordan at deres handlinger er uden for hendes forståelse, og hvordan at det påvirker hendes fremtidige syn på dem. Det er interessant her, at hun accepterer og har det godt med, at både drengene og hende selv tager noget afstand fra hinanden, fremfor fx at forsøge at undertrykke hendes egne følelser. Det der er afgørende her, virker til at være, at drengenes intentioner og handlinger direkte er imod hendes værdier omkring, hvordan mennesker er over for hinanden. Hun forklarer det også ved at:

Jeg vil gerne spille noget positivt ud (...) Men der kommer også et punkt, hvor, som de der drenge, hvor at det er så langt over grænsen, at det vil være uærligt, hvis jeg står og siger, jeg synes, at du er en alletiders fyr, det kan jeg ikke. Jeg er nødt til, at, det er nødt til at være oprigtigt (Louise, uddrag fra linje 1083-1088).

Her lægger hun vægt på denne oprigtighed, hvor hun ikke kan lade som om, at hun er glad for at se dem. Her vælger hun at prioritere sine egne personlige værdier og holdninger, som muligvis går imod hendes tanker om ”den gode

lærer”. Louise fortæller, at hun føler, at de går langt over grænsen, hvilket medfører at hun ikke kan få sig selv til at fremprovokere følelser såsom glæde overfor dem. Hun vil heller ikke lade som om, at hun har disse følelser, ved at bruge surface acting. Så det er muligvis hendes egen identitet, der er på spil her. Hvor hun ikke kan få sig selv til at udføre emotional labor overfor disse drenge, fordi det vil gå imod hendes personlige værdier. Men Louise fortæller følgende:

Når jeg snakker med lærerkolleger, så kan jeg jo se, at vi har forskellige favoritter, men hvad så med de der børn, som jeg bare sådan ikke rigtigt svinger med. Og der hun [kollegaen] så heldigvis sød nok til at bestyrke mig i, at så der nok nogle andre, de svinger med. (Louise, linje 1106-1109)

Hvor hun trøster sig selv med, at hvis hun ikke selv har en god relation til de drenge, så er der højst sandsynligt en af de andre lærere, som har. Her er det også tydeligt at mærke, hvordan kollegerne kan være med til at være bestyrkende i forhold hendes tiltro til sig selv og egen efficacy. Flere undersøgelser viser nemlig, at hvis der er normer på skolen om, at det er almindeligt og velset at snakke om sine følelser og hvad der er udfordrende, så kan det dæmpe de negative konsekvenser, som emotional labor kan resultere i. Det viser sig dog, at denne åbenhed omkring at snakke om de følelsesmæssige udfordringer bliver negligeret på mange skoler (Jakhelln, 2011; Kinman, Wray & Strange, 2011).

Gad vide om det har haft en betydning i min analyse, at jeg også selv ønsker at brænde for og elske mit kommende arbejde. Jeg har kaldt mit andet tema for ”engagerer sig i (for) høj grad”, hvor jeg har sat *for* i parentes. Det har jeg gjort, fordi det muligvis er en individuel bedømmelse af, om de som lærere kan engagere sig for meget, eller om det netop er dét, som de ønsker for sit arbejdsliv. Hvorvidt at lærere kan blive *for* engageret er måske ikke op til mig at bedømme. Men det er værd at overveje, om mine værdier og idealer for mit eget kommende arbejdsliv har haft indflydelse på synsvinklen i mit andet tema. Hvorvidt det er informanternes udtalelser, mig selv eller begge dele, som muligvis har draget temaet mod en tankegang om, at ”det er det hele værd” i sidste ende. Disse overvejelser vil jeg fortsætte i diskussionen (jf. 6.4.3 *Min egen rolles betydning*).

5.3 Forældrenes forventninger

Ovenstående første to temaer har hovedsageligt omhandlet de forventninger, som lærerne har til sig selv. Jeg vil i dette afsnit berøre forventninger, som mine informanter oplever, der kommer fra forældrene, men som i sidste ende også kan påvirke lærernes egne forventninger. Alle mine informanter fortæller, at de føler, at de fint kan leve op til både skoleledelsens og kollegaernes forventninger.

Det er særligt Charlotte, som taler meget omkring hendes oplevelser med forældres forventninger, og det virker til at fylde meget for hende, og hun føler, at det kan være svært at leve op til. For Louise fylder det mere, når forældres forventninger ikke stemmer overens med hendes egne forventninger. Henrik derimod oplever ikke at forældres forventninger fylder for ham i og med, at han føler, at han som oftest opfylder dem. Det viser et billede af, at det er meget forskelligt hvordan lærernes relationer og samarbejde med forældrene kan opleves, og derfor også hvordan de oplever at leve op til deres forventninger. Samarbejdet med forældrene er meget vigtigt for børnenes skoleliv, men der kan samtidig også følge nogle udfordringer med for lærerne i forhold til forældrenes forventninger (Spring, 2021). Louise fortæller at:

Forældre for eksempel er hurtigere til at fortælle, at det og det og det er ikke i orden, end de er til at fortælle at det der, det var rigtig godt, det blev mit barn rigtig glad for. (Louise, linje 442-444).

Det kan virke som om, at nogle forældre giver meget klart udtryk for, hvilke forventninger de har, og hvad de oplever, ikke fungerer godt nok. Det er også en oplevelse som Charlotte har, hvor hun beskriver, at ”På en eller anden måde, så er eleven blevet bruger, eller forældrene er blevet brugere ind i skolen” (Charlotte, linje 87). Hvor lærerne oplever, at det i dag mere handler om, hvordan skolen kan tilpasse sig forældrenes behov. Hvilke også relaterer sig til, at forventningerne til skolen og lærerne har forandret sig rigtig meget, hvilket jeg uddyber senere (jf. 6.2.1 *læreren i et samfundsmæssigt perspektiv*)

5.3.1 Fokus på egne børn fremfor fællesskabet

Louise og Charlotte sætter begge ord på en oplevelse af, at flere forældre har en tendens til at fokusere meget på deres eget barns behov og ønsker og måske kan glemme de andre børn i klassen. Det udmønter sig også i deres forventninger til lærerne, hvor Charlotte fortæller:

Forventningen er nok at man tilgodeser det enkelte barn mere end fællesskabet, fra de enkelte forældre (...) En forventning om, at deres barn bliver set og hørt langt mere end man måske gjorde før (...) Det stiller nogle andre krav til undervisningen, og til hvad man kan nå (Charlotte, uddrag fra linje 88-93)

Det kan være vanskeligt for Charlotte at stå med forældre, som forventer, at hun tager meget hensyn til det enkelte barn og forældrenes egne ønsker. Særligt hvis de ikke nødvendigvis ser, at der er noget andet, som kunne være bedre for fællesskabet, eller at hun ikke altid har tiden eller ressourcerne til det i timerne. For Charlotte handler det også om, at det faktisk vanskeliggør hendes undervisning, når hun udover at få undervisningen i klassen til at fungere, også føler, at hun skal imødekomme forældrenes forventninger om at bruge mere tid til den enkelte. Imens at hun samtidig også skal have tid til de andre børn og selve undervisningen. Charlotte virker til at have et ønske om at imødekomme forældrenes forventninger, men samtidig vanskeliggør deres krav hendes arbejde og undervisning. Dette ønske virker til at udfordre hendes evne til at sætte grænser overfor dem. Men det kan også være særligt svært at sætte grænser overfor forældrene, hvis de presser direkte på (Goetz, 2020). Charlotte fortæller nemlig at:

Forventningen ind i hvad man kan bestemme, eller hvad man kan stille krav om ind i sådan et rum her. (...) For eksempel mit barn skal ikke sidde ved siden af, eller mit barn kan ikke sidde der i klassen fordi, eller mit barn skal ikke (Charlotte, uddrag fra linje 415-421)

Det virker her til, at flere forældre i dag føler sig berettiget til at bestemme, hvordan det skal være for deres barn i skolen. Hvor at nogle har forventninger til, at de har ret til at have en indflydelse på skolens og klassens hverdag og læreres arbejde. Selvom

det kan være i modsætning til Charlottes egne forventninger, så kan hun have svært ved at sige fra og sætte grænser overfor dem (Goetz, 2020). Louise fortæller også en oplevelse, hvor:

En far giver udtryk for, at det er nemmere at lære 500 soldater at gå udenom en landmine end at lære landminen ikke at eksplodere. Basically så siger han, at alle I andre skal indrette jer på, at hans temperament er eksplosivt, han skal ikke lære at bide det i sig og tælle til ti og trække vejret og behersk sig (Louise, linje 712-716)

Her har Louise oplevet, hvordan at en forælder har forsøgt at bestemme og kontrollere, hvordan det skal foregå i klassen. Hvor forælderen havde et fokus på sit eget barn, men måske ikke har tænkt på, hvilke konsekvenser det kan have for de andre børn og for læreren. Louise fortæller nemlig, at: "Ham [eleven] var de andre bange for, og jeg havde en samtale med ham, hvor jeg faktisk også blev bange for ham". Sådan nogle oplevelser med forældre kan være ubehagelige og grænseoverskridende for lærere i og med, at de kan føle, at de skal opretholde et positivt samarbejde med forældrene, men samtidig udfordrer forældrenes indgriben i skolens hverdag og skubber til lærernes grænser. Netop ved at de appellerer til deres ansvar som lærere, og hvor presserende og vigtigt det er, at det foregår netop på deres måde i skolen (Goetz, 2020). Lærernes værdier og idealer omkring, hvordan de gerne vil arbejde i relation til børnene, kan således også komme i klemme med ønsket om at opretholde et positivt samarbejde med forældrene. Hvilket kan stille lærerne i udfordrende dilemmaer endnu en gang (Mardahl-Hansen, 2018). Charlotte fortæller videre:

De meget interesserede i hvordan rammerne er. Og nogle forældre vil også rigtig gerne lave dem om, sådan så det passer deres barn bedst muligt, men er måske ikke så fokuseret, eller opmærksom på at barnet faktisk også har et fællesskab, som det skal passe ind i. (Charlotte, linje 461-464)

Det er tydeligt at se Charlottes oplevelse af, at forældre måske ikke er så opmærksom på de andre børns behov i klassen. Skolen er traditionelt set en institution, som er udviklet til at børn i fællesskab skal have undervisning. Skolen har ikke nødvendigvis

rammerne til, at hvert enkelt barn har særskilte behov og aftaler omkring, hvordan deres skolegang skal være. Skolen er bygget op på de fællesskaber, som klasserne skaber (Hansen, Jensen & Molbæk, 2022). Hvilket også betyder, at lærerne ikke nødvendigvis kan opfylde alle forældres forventninger omkring, at deres eget barns egne behov skal prioriteres højt. I tråd hertil kan der opstå nogle uoverensstemmelser mellem lærernes og forældrenes forventninger til skolen og lærerens rolle, hvilket jeg vil uddybe nedenfor.

5.3.2 Uoverensstemmelse mellem forventninger

Som det er blevet illustreret ovenfor, så kan der nogle gange være forskel mellem lærernes egne og forældrenes forventninger. Både Louise og Charlotte har oplevet, at der kan opstå uenigheder og sammenstød mellem forventningerne til, hvordan børn skal opdrages og behandles, og hvad der bør være tilladt for børnene på skolen. Louise fortæller:

Der er kampe, som rigtig mange forældre undgår at tage, og derfor så skal vi tage den i skolen. Og det kunne vi også godt (...) Men når forældre i den anden ende trækker i den modsatte retning, så det svært, og så får man også et barn, der er i en loyalitetskonflikt. Men jeg synes jo, at det er et svigt (...) Så jeg har det sværest med de der forældre (...) som ikke vil have, at børnene oplever noget, de synes er ubehageligt (Louise, uddrag fra linje 198-217)

Citatet viser, hvordan det kan være et potentielt problem, hvis der er uenigheder i forhold til, hvad forældrene forventer af børnenes skolegang, fordi det kan gå udover børnene i sidste ende. Louise fortæller, at hun oplever, at der er flere forældre i dag, som kan have svært ved at sætte grænser overfor deres egne børn, hvilket nogle gange kan efterlade det som skolens og lærerens opgave. Men det er netop her, hvor det pågældende barn kan risikere at føle sig fanget i midten. Det kan virke til, at forældre i højere grad pålægger skolen et større ansvar for flere aspekter vedrørende børnene og opdragelse. Charlotte fortæller følgende om hendes oplevelser med forældres forventninger til hende som lærer:

Jeg skal kun lave noget, der er sjovt her, og det skal helst ikke være hårdt (...) Og hvis du så også lige ville sørge for at deres taske ikke er for tung, jeg tænkte, det er faktisk ikke min opgave, det er faktisk jer. Altså den der forventning til, at der er mange ting, som jeg skal løse, som jeg tænker, (...) i virkeligheden var det også noget man godt kunne gøre derhjemme (Charlotte, uddrag fra linje 377-383)

Der er således flere, der har forventninger til, at Charlotte som lærer bør imødekomme og indrette sig efter de enkeltes hjems behov. Hvor vendinger såsom ”kan du ikke lige” let kan blive brugt over lærere. For at det ikke er nok, så fortæller Charlotte også at:

Man kan sådan føle sig lidt som sådan en lus imellem to negle, fordi nogle vil have /. Den ene side vil have at man skal gøre én ting og de andre vil egentligt helst bare ekskludere, lad os fjerne problemet [griner]. Og sådan fungerer verden ikke. (Charlotte, linje 891-894)

Hvor Charlotte oplever, at børnenes forældre har forskellige typer af forventninger, som også nogle gange er modstridende. Fordi at de har forskellige opfattelser af hendes rolle som lærer, og netop har forskellige værdier omkring, hvad en god skolegang, lærer og undervisning er. Det kan sætte Charlotte i nogle ubehagelige krydspresituationer, hvor forældrene har modsætningsfyldte forventninger og hiver hende i forskellige retninger på én gang (Goetz, 2020). Som betyder, at Charlotte ikke kan lykkes med at leve op til alle forældrenes forventninger. Hvilket kan gå udover forældresamarbejdet til nogle af dem og særligt også Charlottes egen fornemmelse for og vurdering af, at hun er en god lærer.

Der virker til at der eksisterer forskellige forventninger til, hvad der er skolens eller forældrenes ansvar, hvor meget forældrene har af indflydelse i skolen, og hvor mange individuelle hensyn lærere skal tage. Jeg kan forestille mig, at det kan grunde sig i en uvidenhed og forskellige forestillinger om, hvordan forældre- og skolesamarbejde bør fungere. Hvor det i dag måske i høj grad er essentielt at lærere udtrykker sig klart om, hvad de forventer er forældrenes rolle, og hvad lærerens egne opgaver er. Henrik fortæller nemlig for eksempel, at ”Jeg synes, at jeg er god til at få forklaret forældrene, hvad mine mål er, og få gjort dem til medspillere” (Henrik, linje 309-310). Hvor han

muligvis formår at sættes sine grænser tydeligt overfor forældrene, før end at de får mulighed for at træde over dem. Hvorimod at Louise og særligt Charlotte kan opleve, at forældrene presser dem med deres forventninger og skubber til deres grænser. Hvilket kan betyde, at lærernes brug af emotional labor ikke kun referer til deres arbejde i relation til elever, men at det desuden også handler om deres relationer til forældrene. Hvor de muligvis nogle gange er nødt til at undertrykke deres egne følelser og benytte sig af surface acting, hvor de lader som om, at de har bestemte følelser (Hochschild, 2012; Hansen, 2012). Det kan risikere at få indflydelse på lærernes self-efficacy, hvis uoverensstemmelser og uenigheder med forældrene nedbryder deres tiltro til sig selv, som kan resultere i en usikkerhed og mindre selvtillid i forhold til deres lærergerning (Bandura, 1997; Bandura 2012).

Informanterne taler nogle gange om nogle forventninger, som ”samfundet” stiller dem. Her er der ikke tale om nogen specifik person eller gruppe, men det virker til at være de lokale og kulturelle normer og ”usynlige” forventninger, som der eksisterer blandt størstedelen af befolkningen. Det er således nogle forventninger, som præger de fleste mennesker, som lærerne møder og som gennemsyrrer dem selv lige så vel som forældrene. Samfundets forventninger til skolen og lærerne vil jeg ikke uddybe her, men i stedet berøre i diskussionen (jf. 6.2 *Lærerarbejde i et spændingsfelt*).

6 Diskussion

Jeg vil i dette afsnit diskutere og berøre nogle emner, problemstillinger og overvejelser knyttet til specialeafhandlingens analyse, den indsamlede empiri og det overordnede problemfelt.

6.1 *Lærerarbejdets følelsesmæssige kontraster*

Gennem empirien har jeg fået et indtryk af, at lærerarbejdet er præget af følelsesmæssige kontraster, hvilket også er i tråd med den eksisterende forskning (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Det kan være belastende og krævende at forsøge at leve op til de høje forventninger, men når børnene lykkes, så bekræfter det også, at det er det værd, fordi det i sidste ende gavner børnene. Det er jo netop børnene det hele handler om.

Uanset hvilken type af profession, man arbejder i, hvor det går ud på at hjælpe mennesker på en eller anden måde, der er det helt naturligt at arbejdet vil påvirke og gøre noget ved en. Tit forsøger man at stræbe efter at adskille det personlige liv fra sit arbejdsliv. Men i mødet med mennesker, og når de har det svært, så reagerer vi bare følelsesmæssigt, fordi vi er medfølelsesorganismer. Det gælder særligt hvis man opbygger en nærhed og en tæt relation til de mennesker, som netop er tilfældet i en lærers arbejde (Isdal, 2018). Det kan argumenteres for at være svært at trække det personlige ud af lærers arbejdsliv, når de samtidig også tilstræber at være autentiske og at skabe oprigtige og tillidsfulde relationer til børnene. De fortæller også selv, at de ikke kan lade være med at tage deres personlighed med på arbejdet. Det meste en person oplever sætter sig dog ikke fast, men der er alligevel noget, som kan fæstne sig og blive siddende. Der er ikke nogen tænd-og-sluk-knap for ens følelser, men de lever deres eget liv. Lærerne kan ikke bestemme og beslutte sig for, at de ikke ønsker at blive påvirket af deres arbejde på en negativ måde. Det vil alligevel forandre og udvikle dem i større eller mindre grad som mennesker at arbejde på den måde. Et arbejde med mennesker og med børn indeholder både glæder og belastninger, som begge er uundgåelige dele af arbejdet. Det er ikke realistisk at arbejde med mennesker og kun opleve de gode situationer og tider. Det sure følger med det søde (Isdal, 2018). Men det virker også til, at lærerne i sidste ende føler, at det er det værd. Fordi når det lykkes for børnene, så bekræfter det, at deres arbejde er meningsfuldt, hvilket netop er en af grundene til, at de brænder for deres arbejde. Men hvis belastningerne bliver for omfattende, forsvinder glæderne og berigelserne, så det handler måske i virkeligheden om at finde en balancegang mellem disse poler. Men jeg kan forestille mig, at der skal rigtig meget til, før at det bliver for meget, når lærere ofte ligger meget af sin identitet i at være lærer. Det kan være, at der er mange som ikke ser det som en mulighed, at de kan stoppe som lærer. Netop fordi det er essensen af hvem de er som person. Så hvad skal der til, før at det bliver for meget, når at lærere ligger så meget personligt i at arbejde som lærer?

Alle mennesker og alle lærere har en række forventninger og værdier til sit arbejde, som har betydning for, hvad jobbet gør ved én. Hvis de ikke bliver mødt i en tilstrækkelig grad, så kan det resultere i en række af psykologiske konsekvenser (Isdal, 2018). Netop især hvis mange af de forventninger og leveregler er meget idealiserende og

sympatiske, men ikke er særligt egnet til mødet med den komplicerede og begrænsede virkelighed. De fleste lærere brænder nemlig for at hjælpe og være med til at udvikle børn, men der findes næsten ikke nogen grænse for hvor langt hjælpen kan gå. Men når deres ønsker og motivation for at hjælpe og gøre en forskel ikke bliver realiseret, så vil det naturligvis påvirke dem. Særligt når det muligvis er hele årsagen til, at de ønskede at være lærer til at starte med. Det er ikke altid at den enkelte lærer egentligt vil kunne gøre en forskel hos et barn. Der kan være mange andre aspekter, der spiller ind fx familien, svære hændelser, psykiske vanskelige eller lignende. Men det virker til, at det stadig påvirker lærere, hvis det ikke lykkes for et barn, fordi de føler, at børnene har fortjent det bedste. Hvilket muligvis skyldes denne relationsopbygning, som lærere skaber til børnene. Lærere bliver en stor del af børnenes liv. Hvor de både er en vigtig voksen for børnene, men lærerne virker også til stadig at have en følelse af medansvar sammen med forældrene, om at sørge for at barnet udvikler sig i en positiv retning. Hvilket ikke nødvendigvis altid har noget med skolen at gøre, men blot fordi læreren er en særlig voksen i barnets liv.

Det virker til, at lærerne ikke kan trives, hvis børnene ikke trives. Hvilket kan være et uheldigt mønster, fordi det ikke realistisk set er muligt for lærere at hjælpe alle børn, som de møder. Det bliver mere og mere belyst i medierne, at der faktisk er mange lærere, som mistrives og går ned med stress. Men det er som om, at der stadig er et tabu omkring at tale om det, der ligger i mellem. Reaktioner og følelser, som faktisk er helt normale og ikke nødvendigvis leder til sygdom, men som der stadig kan være svære at gå med i hverdagen. Fordi alle der arbejder med og hjælper mennesker vil blive præget af deres arbejde.

Det kan være naturligt og normalt at føle, at arbejdet kan være følelsesmæssigt belastende i perioder. Det betyder dog ikke, at vi skal glemme, at lærere synes, at deres arbejde er blevet for hårdt. Hvor de følelsesmæssigt belastende perioder bliver for lange og næsten kan føles som om, at det hele tiden er for hårdt. Det er netop noget, man bør tage fat i. For der er også en grænse for, når det bliver for meget. Lærerne synes at arbejdet med børnene kan være krævende, men det er også andre aspekter såsom manglende tid eller kompetencer, til at kunne håndtere deres arbejdsopgaver. For det virker til, at lærere er nødt til at have stor motivation og en vis mental robusthed, for at kunne forblive i deres arbejde.

6.1.1 Læreres modstandsevne

Det er blevet klart igennem specialeafhandlingen, at det ikke er nemt at være folkeskolelærer, men det er præget af mange dilemmaer, udfordringer og modgang. I analysen er det kommet frem, at mine informanter oplever, at det trækker en del af deres egne mentale ressourcer at være lærer og arbejde med børn (jf. 5.1.3 *Mental styrke og robusthed*). Hvor det kan kræve en vis styrke og mentalt overskud, fordi børnene skal kunne læne sig op ad dem, og at der ikke er plads til, at de bukker under, når de oplever modgang. Det er relevant at overveje, hvorvidt det betyder, at lærere er nødsaget til at udvikle en form for mental robusthed, for at kunne trives i sit arbejde som lærer. Hvorvidt der egentligt er et ideal og et ønske om at stræbe efter at blive en robust lærer.

Det kan virke til, at lærerne i min empiri og i eksisterende forskning forsøger at ændre på sig selv, for at kunne passe ind i de rammer, som lærerarbejdet ligger i. Hvor de på den måde accepterer eller affinder sig med lærerarbejdets forhold, vilkår og betingelser, som de føler er begrænsende og udfordrer deres arbejde. Men det virker til, at lærere kan finde sig i meget, fordi de har en særlig følelse af forpligtelse og ansvar overfor børnene. En følelse af at børnene har fortjent det, og at de skylder dem det. Det er også ofte først følelsen af, at de ikke vil eller kan svigte børnene, der opstår, når der fx ikke er tid nok, i forhold til en vrede og frustration på egne vegne. For mange lærere er deres arbejde ikke kun en række arbejdsopgaver, men det er så meget mere end det. De er med til at udvikle og åbne verdenen for børnene, og de har ansvar for at give dem det, som de har brug for (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Forpligtelsen virker på den måde større overfor børnene, end den er overfor arbejdspladsen og de krav, som de skal leve op til. Fordi de har en følelse af, at lærergerningen er større end dem selv. Lærers motivation kan derfor muligvis være en forklaring på, hvorfor lærere er så villige til at acceptere og affinde sig med en presset hverdag og udfordrende arbejdsforhold, fordi der er en højere mening med deres arbejde. De ser således villige til at stå i mod, når der opstår vanskelige perioder, og udvikle en mental robusthed, fordi det er for børnenes skyld. Det handler om at gøre børnene klar til livet og danne de kommende samfundsborgere. For både tidligere og nuværende lærere gælder det, at relationerne til eleverne bidrager til, at lærerne har lyst til og kan fastholdes i lærerlivet på trods af at forskellige frustrationer præger deres arbejdsliv (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020).

Der findes ikke nødvendigvis et svar på hvorvidt der er en grænse for, hvor meget modgang lærere kan holde til at stå i mod. Det er individuelt og forskelligt fra lærer til lærer. Men det tyder dog alligevel på, at grænsen findes og er blevet fundet af mange lærere. Det blev tydeligt i årene efter inklusionsloven i 2012 og folkeskolereformen i 2014, hvor der opstod en decideret lærerflugt. Men i dag er der stadig en ud af fire lærere, som overvejer at søge helt væk fra folkeskolen eller hen til en fri- eller privatskole (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Lærere vælger muligvis at udvikle en form for robusthed eller modstandsdygtighed, for at kunne udholde den pressede hverdag. Men for mange virker det ikke til, at der er andre muligheder eller udveje end at blive mere hårdfør. Fordi de netop har en kæmpe motivation for at arbejde i relation til børn og at være en del af børnenes udvikling til at blive fremtidens samfundsborgere. Lærere kan muligvis holde til mere modgang og større udfordringer fordi de føler, at deres arbejde er meningsfuldt og vigtigt. Hvilket kan resultere i, at de undervejs glemmer at prioritere sig selv, som jeg også nævnte i analysen (jf. 5.2.1 *Engagerer sig i (for) høj grad*). Men burde der ikke være andre muligheder end ”bare” at overleve og forsone sig med udfordrende arbejdsforhold? Burde staten eller skolelederne ikke gribe ind og lette lærernes hverdag? For det er muligvis ikke lærernes eget ansvar, at sørge for at gøre deres hverdag håndterbar. Men alligevel er det typisk nogle individuelle overlevelsesstrategier, som lærere tyer til, for at kunne være i arbejdet. Såsom at sænke barren, tælle deres timer, så de ikke arbejder for meget, gå ned i tid, arbejde i deres fritid eller få særlige funktioner på skolen, for ikke at undervise lige så meget og lignende (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Nogle strategier som let kan gå udover deres personlige og private liv. Ideelt set burde det ikke være nødvendigt for lærere at udvikle en form for mental robusthed eller benytte sig af overlevelsesstrategier på sit eget arbejde, for at kunne magte det. Det er et tegn på, at der er et eller andet galt.

6.2 Lærerarbejdet i et spændingsfelt

Det er de færreste arbejdspladser, der er så omdiskuterede og foranderlige, som lærerarbejdet er. Folkeskolerne står hele tiden overfor forandringer og udvikling i takt med at samfundet ændrer sig såsom velfærdsstatens udvikling, skolens mere politiske fokus, udviklinger i psykologien og naturvidenskaberne med mere. Historisk set har skoler indhold, rutiner og hverdag forandret sig betydeligt, på samme måde som synet på

og respekten overfor lærere og forholdet mellem lærere og elever også har ændret sig (Mardahl-Hansen, 2018). Det sker i takt med nye strømninger og tendenser i samfundet, som skubber til normer, værdier og idealer. Ligeledes har nye love og reformer ændret de ydre rammer for læreres arbejde og forældres rolle og involvering i skolen er blevet større (Mardahl-Hansen, 2018). Det er også tydeligt at se ud fra min empiri, at lærere ofte selv har mange forestillinger og forventninger til, hvordan de ønsker at være lærer.

Det illustrerer, hvordan skolen og lærerarbejdet bliver vurderet, fortolket og styret fra mange forskellige sider og synspunkter. Det virker til, at der næsten ikke er nogen grænser for hvem der har og kan have en mening om folkeskolen. Fortolkninger omkring hvad der er skolens rolle og opgaver, og hvordan en god lærer er og gør. Særligt gælder det også meninger om, hvad en skolen og lærerne *ikke* er. Hvilket muligvis er særligt relevant eftersom at lærerarbejdet efterhånden har mistet sin status og anerkendelse i samfundet (Steinmeier & Wied, 2011). Det kan argumenteres for, at lærere i høj grad er positioneret i et spændingsfelt, hvor der er kampe og udfordringer mellem de mange forskellige meninger og holdninger. Alle parter er enige omkring, at skolen er en vigtig institution, hvor børn bliver udviklet til fremtidens samfundsborgere. Lærere ved godt, at skolen er en vigtig og afgørende del af børnenes liv. De fleste mennesker husker også tilbage til, hvordan deres lærere var i deres egen tid i folkeskolen. Der er tit de gode og fantastiske lærere, som har gjort et stort indtryk, men særligt huskes ofte de lærere, som var knap som gode (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Disse minder omkring ens gamle lærere er også noget af det, som sætter et stort præg hos lærerne i dag. Folkeskolen er en institution, som er enormt veletableret og en essentiel del af samfundet i dag (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Samfundet er nærmest direkte bygget om omkring skolerne og ville ikke eksistere uden dem. Hvilket muligvis også er derfor, at idealerne og fortolkningerne omkring, hvad der er en god lærer, er så dybt forankret i os alle sammen. Hvilket også kan argumenteres for at medvirke til, at der kan være mange, som føler, at de har ret til at have meninger og medbestemmelse omkring, hvordan skolen bør se ud, og hvordan læreres arbejde bør gøres.

Lærere står i en særlig position i og med, at de gennem deres arbejde yder den service, som staten har forpligtet sig på at levere, og som borgere i samfundet oplever at

modtage. Lærere er på den måde frontarbejdere, som i deres arbejde realiserer statens politiske agendaer i praksis, hvor de er bundet af disse fastlagte ydre rammer, som de er nødt til at arbejde indenfor. Samtidig står lærere overfor forældre og børn, der har nogle andre krav og forventninger til, hvad de har ret til at få ud af skolen, som ikke altid stemmer overens med de ydre rammer. Desuden forholder lærere sig også til sin egen faglighed, personlige ambitioner og forpligtelse overfor børnene og samfundet (Lipsky, 2010). Dette spændingsfelt og krydspres som lærere står i kræver, at de må navigere og prioritere imellem de forskellige meninger og forventninger til, hvordan de bør håndtere deres arbejde. Hvor de må finde sig i, at det er umuligt at tilgodese dem alle. Det er tydeligt i min empiri og i den eksisterende forskning, at det typisk børnene, som lærere prioriterer. Hvilket vil medføre, at de er nødt til at underprioritere at leve op til andres forventninger fx de politiske agendaer eller forældrenes holdninger. Det kan dog være forestille sig at være svært som lærer ikke at tilgodese og imødekomme forældrenes meninger omkring børnenes skolegang, fordi det er vigtigt at opretholde et positivt samarbejde med forældrene (Spring, 2021; Mardahl-Hansen, 2018). Dette viser, hvordan det kan være udfordrende og konfliktfyldt at balancere mellem forventninger og holdninger fra de forskellige parter, som er involveret i folkeskolen, og sig selv. Hvilket kan være vanskeligt at stå i som lærer, hvis forældrenes synspunkter eller de politiske planer og ydre rammer ikke er forenelige med den enkelte læreres faglige og personlige integritet.

6.2.1 Læreren i et samfundsmæssigt perspektiv

Det er dog værd at overveje, hvordan det kan være, at lærere er sat i en næsten umulig mellemlig position. Det kan muligvis forklares ved, at lærer ikke længere har monopol i forhold til sin faglighed og indholdet i skolen samtidig med, at lærerarbejdet har mistet en del af sin autoritet og status. Traditionelt set har lærerarbejdet været præget af meget selvstændighed og frihed, hvor den enkelte lærer selv kunne vælge imellem undervisningsformer, indhold og arbejds måder. Hvor udefrakommende ikke på samme måde havde ret til at blande sig. I dag er der større krav og forventninger til samarbejde med forældrene og tværprofessionelt med lærerne og andre fagpersoner på skolerne, og der er mere detaljerede beskrivelser af mål og rammer fra staten. Det er en begrænsende del, som de selv kan styre og bestemme over (Moos, 2011). Derudover skal læreren i dag også kæmpe sig til at opnå autoritet og respekt i forhold til deres faglighed særligt

overfor forældrene og børnene. Det er ikke længere noget, der er givet på forhånd, men som der konstant er til forhandling, og som lærere skal gøre sig ”fortjent” til (Steinmeier & Wied, 2011). Det kan muligvis medvirke til at udefrakommende lettere kan føle sig i position til at stille krav og forventninger til lærere i dag, hvis denne autoritet ikke bliver etableret af lærerne. For det tredje er der større krav og forventninger til, at skolen i dag skal påtage sig en del flere opgaver og har ansvar for flere aspekter i børns liv end blot at undervise. Når lærere kun kan være ét sted på en gang og er begrænset til sine lærerfaglige kompetencer, giver det et større behov for at lade andre fagprofessionelle indgå i skolen. Det betyder også, at det er blevet sværere for lærere i dag at skelne i mellem hvor langt deres lærerfaglighed går til. I dag er der en forventning om, at lærere opsøger andre fagprofessionelle, når der opstår vanskeligheder, som går ud over deres kompetencer (Mardahl-Hansen, 2018).

Disse forandringer af skolen og lærergerningen kan argumenteres for at have gjort lærerarbejdet større og har åbnet op for, at andre skal tage del i og have meninger om lærerens arbejde. Hvilket også betyder, at læreren ikke længere har monopol i forhold til lærergerningen, men der forventes faktisk, at læreren opsøger andre til at tage del i det. Hvor ansvaret for forskellige aspekter af børnenes liv kan fordeles. Men det kan stadig være svært at stå i som lærer, når det i sidste ende er lærerne selv, som kan opleve at have det endelige ansvar. Så kan de forsøge at dele ansvaret ud, men det nytter ikke, hvis lærerne alligevel har en stor ansvarsfølelse, har relationen til børnene og også er dem, som står med dem i hverdagen. På den måde bliver der også skabt et spændingsfelt på selve skolen i forhold til, hvad det er, der er læreres ansvar og opgaver. Men sikkert er det, at skolen og lærerarbejdet i dag forekommer at være en kompleks og krævende verden at navigere i.

6.3 Utilstrækkelighed som samfundstendens

Der er noget, der tyder på, at utilstrækkelighedsfølelser dominerer vores samfund i dag. Følelser såsom at det man har gjort, ikke er godt nok, eller at man aldrig gør nok. Hvor ord som ”nok” går igen, hvilket netop er følelsen af, at noget i den pågældende sammenhæng er utilstrækkeligt. Det er de idealer, som mange i dag skal leve op til, men som vi ikke *kan* leve op til (Hjortkjær, 2020). Det er ikke kun tendenser, som er gældende blandt folkeskolelærere, men det muligvis nærmere en tendens i samfundet.

Hvor disse mønstre med meget høje forventninger til sig selv også gælder børn og unge, forældre og andre professionelle. Det er ikke fordi verden hverken er blevet lettere eller sværere at leve i, men det er *anderledes* svært.

Samfundet er i dag så åbent og frit, som det aldrig har været før, hvor den enkelte bliver opfordret til at realisere sig selv ud fra uendeligt mange muligheder. Der er ikke særligt mange ting, som man ikke må i dag, men i stedet kan det argumenteres for, at der er rigtig mange ting, som man nærmere føler, at man *skal* (Hjortkjær, 2020). Man skal have en uddannelse, som også skal være den rigtige, og noget man virkelig brænder for. Man skal i dag også leve længe og leve sundt og godt. Man skal nyde livet, men man skal også arbejde for at kunne nyde. Man skal ikke lade sig rive med af sine følelser og holde tankemylderet ude, men man skal også holde humøret oppe og tænke positivt. Man skal prioritere og udføre sine arbejdsopgaver så godt som muligt, men arbejdet skal heller ikke gå udover kvalitetstiden med familien. Man skal simpelthen bare være den bedste udgave af os selv. Hvilket netop er problemet, fordi man kan aldrig nå i mål og lykkes med rækken af idealer. Idealener som ligger over os, som man altid er bagud i forhold til, og som man aldrig kan nå op til. Hvilket kan være med til at udvikle og styrke en følelse af utilstrækkelighed, fordi vi i samfundet har bildt os selv ind, at idealer er noget, som der kan nås og opfyldes (Hjortkjær, 2020). Idealener er som sådan ikke noget nyt i vores samfund, men det virker til, at der er sket en forandring af dem. De bliver stillet op som påbud omkring, hvad man *skal* eller burde gøre med sig selv og i sit liv. Idealenerne er blevet mere ensrettede og forsøger ofte at appellere til, at den enkelte skal gøre noget ved sig selv. Uanset om det handler om, hvad du skal eller ikke skal gøre, tænke og føle. Det er sjældent, at disse idealer og påbud har noget med andre mennesker at gøre (Hjortkjær, 2020). Vi lever efterhånden i en tid, hvor der er langt flere krav og forventninger at leve op til end for blot nogle årtier tilbage. Særligt findes der denne meget stærke moral og indre stemme, der fortæller, hvad der er godt og acceptabelt, og hvad der ikke er nok eller godt nok.

Det betyder måske ikke, at idealer i sig selv er dårlige at have. Netop fordi der findes de idealer, som styrker moralen, virker overkommelige og bidrager til at man kan føle sig opløftet. Idealener som netop er med til at hæve den enkeltes ambitioner og øger motivation for at stræbe efter det, som man ønsker at være eller gøre. Men der findes også bare de idealer, som kan opleves som enormt udmattende, og som direkte antyder

til, at der er fejl eller mangler hos en. Idealer som kan gradvis kan nedbryde den enkeltes syn og tro på sig selv, indtil at de psykisk er slidt ned (Hjortkjær, 2020). Det kan være en fordel at lære at skelne imellem de to, for derefter at kunne leve sit liv efter de mere håndterbare idealer. Det kan muligvis være med til at gøre læreres arbejde lettere at håndtere, hvis de formår at reflektere over, hvad det egentligt er for nogle idealer, som de velvilligt stræber efter.

Idealer såsom at en god lærer er en, som kan hjælpe og støtte børn, der har brug for det, kan være motiverende. Det kan dog argumenteres for at være udmattende, at forsøge at leve op til idealer såsom at en lærer aldrig skal svigte de børn, der har særligt brug for dem, eller at gode lærere aldrig skal have dårlige dage. Det kan også være idealer såsom, at en lærer skal være autentisk, nærværende og engageret hele tiden. Jeg kan forestille mig, at det kan være svært at leve med sådanne idealer, fordi der kan opstå en følelse af, at man ikke er en god lærer, hvis man ikke kan leve op til dem. Men sagen er den, at idealer netop ikke er noget, som man kan leve op til, hvilket kun er med til at øge utilstrækkelighedsfølelserne. Hvilket desuden også er afhængigt af, om det er nogle idealer, som opleves som meget afgørende for deres identitet. I min empiri tyder det på, at lærerarbejdet er meget vigtigt for deres identitet og personlige liv, hvilket kan tyde på, at idealer knyttet til lærerarbejdet, også vil have stor betydning for deres identitet. Det kan være med til at forklare, hvorfor mine informanter præges af følelserne af, at det ikke er godt nok, eller at de ikke har gjort nok.

6.4 Specialets udførelse og metode

Jeg vil i denne metodediskussion først diskutere kvaliteten af specialets undersøgelse, derefter diskutere teoriernes relevans og begrænsning, og til sidst vil jeg diskutere, hvordan jeg selv kan have haft en indflydelse på specialeafhandlingen.

6.4.1 Kvalitetssikring af specialets undersøgelse

Jeg vil i dette afsnit forsøge at diskutere kvaliteten af specialets empiriske undersøgelse, hvilket kræver, at jeg foretager en række vurderinger og skøn (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

For at opnå kvalificeret viden har jeg forsøgt at være så transparent som muligt omkring mit eget perspektiv i undersøgelsen, hvor jeg har beskrevet og specificeret mine fremgangsmåder, mine teoretiske perspektiver samt min egen forforståelse af problemfeltet. Jeg vurderer, at jeg har været gennemsigtig omkring processen med at indhente informanter, deres individuelle situation og forholdene for interviewene. Desuden skelner jeg tydeligt i analysen mellem empirien og min egen forståelse og fortolkning, som også kan medvirke til, at analysen er empirisk. På den måde tydeliggør det hvilke valg, fravalg og forståelser, der har formet min undersøgelse, som giver læsere mulighed for selv at foretage en kvalificeret vurdering af specialets undersøgelse. Denne gennemsigtighed vil jeg argumentere for er med til at styrke undersøgelsens troværdighed og pålidelighed (Tanggaard & Brinkmann, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er relevant at vurdere undersøgelsens gyldighed, hvilket kan forstås som overvejelser om, hvorvidt undersøgelsen bidrager til en besvarelse af det, som der var formålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne specialeafhandling har til formål at undersøge hvordan lærere oplever at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere egne og andres forventninger i og til deres arbejde. Det er min overbevisning, at undersøgelsen overordnet set har bidraget til at belyse problemformuleringen. Læreres oplevelser og erfaringer har jeg igennem de semistrukturerede interviews fået et indblik i, hvor jeg dermed har fået viden omkring læreres hverdag. Sammen med den eksisterende forskning og teori, der fremlægger relevante perspektiver på problemstillingen, har jeg fået undersøgt læreres egne og andres forventninger i deres arbejdsliv. Hvorvidt undersøgelsen er generaliserbar og kan overføres til andre lignende situationer, vil jeg berøre i følgende afsnit.

6.4.1.1 Brugen af interviews og informanter

Denne undersøgelse er baseret på tre interviews, hvilket betyder, at den ikke er understøttet kvantitativt. For at kvalificere undersøgelsen har jeg sørget for, at alle tre lærere arbejder på tre forskellige skoler i tre forskellige kommuner. Hvilket kan føre til en større bredde og kvalitet af resultaterne, fordi det oplevede, ikke kun tager udgangspunkt i den enkelte skoles hverdag, men på tværs af skoler og kommuner. Informanterne har som tidligere nævnt meldt sig frivilligt, hvilket har resulteret i, at

informanterne minder om hinanden på nogle punkter, da de alle sammen er i 40'erne og har været lærer imellem 14 og 21 år. Denne frivillighed er en begrænsning, når man vælger at benytte interviews som metode, fordi det kan ofte kræve, at informanter fortæller om noget personligt. Hvilket ofte vil lede til, at dem som melder sig til interviews, generelt er mere åbne, tålmodige og interesseret i emnet end dem, som ikke melder sig. Det ikke en bias, som det er muligt at komme uden om, men det er relevant at være opmærksom på denne mulige indflydelse på resultaterne og generaliserbarheden (Robinson, 2014).

Det er relevant at overveje, hvorvidt lærere som frivilligt stiller op til interviews, muligvis også er lærere, som brænder rigtig meget for deres arbejde. Informanterne fortæller også selv, at de er meget engageret i deres arbejde som lærer. Fremfor lærere som muligvis ikke går så meget op i deres arbejde, let kan distancere sig fra det og ikke ligger sin identitet i det på samme måde, som mine informanter gør. Det betyder derfor, at jeg må være åben for, at læreres oplevelser kan udfolde sig anderledes hos andre lærere. Hvis jeg interviewede andre typer af lærere, så ville det muligvis være nogle andre temaer, som jeg ville finde i min empiri. Men taget den eksisterende forskning i betragtning, så virker det til, at specialeafhandlingens temaer er udbredt blandt mange lærere, og derfor alligevel er generaliserbar.

Det er dog værd at bemærke, at ingen af mine informanter oplever, at det kan være svært at leve op til ledelsens eller kollegers forventninger. Det virker til, at de alle tre oplever deres arbejdsplads som en tryk base, hvor der er plads til at drøfte, når der er noget, der er svært, og hvor de oplever at blive støttet. Det er muligvis usædvanligt, at alle informanterne oplever dette, og det er muligvis ikke repræsenterende for alle lærere. Det virker nemlig ikke til at være en selvfølge blandt alle lærere. Nogle lærere kan fx opleve, at ledelsen ikke er til stede og ikke har føling med lærerne, eller at nogle lærere fx kan opleve det skamfuldt, hvis de ikke kan klare deres arbejdsopgaver, men går med det selv i stedet for at tale med kollegerne (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2020). Disse to eksempler illustrerer begrænsningerne ved at foretage en undersøgelse med kun tre informanter.

På trods af ovenstående kan det dog samtidig være værdifuldt med få informanter, hvis beskrivelserne af interviewprocessen er udførlige og i høj kvalitet (Kvale &

Brinkmann, 2015). Hvilket jeg vil argumentere for er tilfældet i denne specialeafhandling. Det kræver ikke nødvendigvis mange informanter, førend det gør undersøgelsen generaliserbar og kan overføres til andre relevante situationer. Det er blot vigtigt at have omstændighederne og konteksten in mente

6.4.2 Teoriernes relevans og begrænsninger

De tre teoretiker, som jeg har arbejdet med i specialeafhandlingens undersøgelse, har også haft hver sin relevans for specialeafhandlingen, men samtidig også hver sine begrænsninger.

Banduras koncept *self-efficacy* har været meget relevant i forhold til min problemstilling i og med, at det omhandler menneskers opfattelse og tiltro til egne evner, hvilket inkluderer menneskers forventninger til, hvad de kan leve op til. Denne teori har således været meget brugbar i forhold til at opnå en større forståelse for problemformuleringen. Undervejs har jeg dog oplevet begrænsninger ved, at samfundets rolle ikke bliver medtaget i en særlig høj grad. Det er således en teori, som er meget individfokuseret, hvor der er fokus på, hvordan lærerne selv kan påvirke *self-efficacy*, og hvordan deres tro på egen *efficacy* påvirker dem selv. Bandura inddrager kun andre mennesker ved, at *self-efficacy* kan forandres gennem social overtalelse og ved at observere andre. Men her er der stadig fokus på det enkelte individs opfattelse. Men i virkeligheden kan mennesker med en høj grad af *self-efficacy* blive forhindret i at præstere dét, som de forventer at kunne mestre på grund fx manglende ressourcer eller tid. Når der er disse ydre begrænsninger og manglende ressourcer, så vil lærernes tiltro til egen *efficacy* være højere, end hvad der egentligt er muligt at gøre og præstere i virkeligheden. Det er en begrænsning, at teorien ikke tager hensyn til sådan nogle sociale og samfundsmæssige kontekster.

Goetz's teorier går ud på, at menneskers evne til at sætte grænser kan blive udfordret af usagte forventninger og forforståelser af "den gode hjælper". Goetz har på den ene side bidraget til en forståelse for, at mennesker både kan blive presset indefra af sig selv. På den anden side kan presset også komme udefra, enten fra andre som vedkommende møder i sin hverdag eller på et organisations- og samfundsniveau. Goetz har også bidraget med hvordan værdier og idealforestillinger kan påvirke læreres

grænsesætning. En begrænsning ved Goetz er dog, at han primært fokuserer på hjælperes grænsesætning, og hvordan det kan være svært at sige fra i sit arbejde, hvilket betyder, at hans hovedfokus ikke er på forventninger. Egne og andres forventninger er i stedet et aspekt, som han beskriver, har en indflydelse på grænsesætningen, og som jeg har fortolket til at være en underforstået del af disse processer.

Hochschild's begreber emotion work og emotional labor har været særligt relevant i forhold til specialeafhandlingens andet tema, hvor jeg afdækker de mere følelsesmæssige aspekter. Emotional labor er netop et begreb, som har været særligt brugbar til at give en større forståelse for, hvordan lærere arbejder med deres følelser i deres arbejdsliv, følelsesmæssigt håndterer det, og hvilke konsekvenser det kan have for dem. Jeg har dog oplevet nogle begrænsninger ved, at teorien primært inkluderer de negative sider ved emotional labor. Hvor der kun bliver beskrevet negative konsekvenserne ved brugen af emotional labor. Lærerne beskriver nemlig, at de også oplever, at få positive følelser i forbindelse med deres arbejde og i relation til børnene. Her oplever jeg, at emotional labor som begreb har sine begrænsninger. Hvor jeg mangler en større forståelse af, hvordan dét at identificere sig med arbejdet og dét emotional labor, som arbejdet kræver, kan påvirke lærere positivt. Det viser sig nemlig tydeligt, at mine informanter ikke kun oplever negative konsekvenser af at arbejde i relation til børn.

6.4.3 Min egen rolles betydning

Man kan diskutere, om specialeafhandlingens resultater kan være præget af min egen situation og forforståelse, mine egne oplevelser og mit kendskab til lærere. Det er desuden også i tråd med min fænomenologisk hermeneutiske tilgang, at jeg forholder mig til, hvordan min egen position kan have haft indflydelse på den fortolkende proces.

Det er relevant at overveje, om jeg personligt muligvis har været med at forme og guide analysen og diskussionen i en bestemt retning. Jeg har fra start af været overbevist om, at jeg har undersøgt læreres arbejds- og hverdagsliv. Men efterhånden har jeg opdaget, at jeg personligt kan relatere til flere af de tanker og følelser, som mine informanter oplever, og de temaer som jeg havde valgt. Det har fået mig til at overveje, hvorvidt jeg i analyseprocessen har lagt mere vægt på tematikker, som jeg selv kunne relatere til på trods af, at jeg har forsøgt at lade empirien styre. Det kan i den

forbindelse diskuteres, om jeg formår at bevare en analytisk afstand til empirien. Eller om jeg kommer til at identificere mig for meget med informanterne, fordi at deres værdier og idealer muligvis er nogle, som jeg også selv ønsker at leve op til i mit kommende arbejdsliv. Hvor jeg dermed muligvis kan have overset andre væsentlige dynamikker, som jeg ikke selv har haft kendskab til eller erfaring med. Jeg vil dog argumentere for, at jeg har forsøgt at undgå dette så vidt muligt, ved at lade empirien være bærende i analysen. Desuden har jeg tydeliggjort hvor informanternes udsagn slutter og hvornår mine fortolkninger starter, hvilket gør læseren i stand til at foretage sine egne fortolkninger. Uanset hvad, så illustrerer specialeafhandlingens tematikker aspekter af lærernes hverdag som lærer.

Det er dog også værd at overveje, om grunden til at jeg kan relatere til mine informanternes tanker og følelser i stedet skyldes, at undersøgelsens resultater faktisk kan anvendes på flere professioner udover lærerarbejdet. Hvor flere af temaerne såsom følelsen af, at det man gør, ikke er godt nok, eller at de tager meget af sig selv med ind i arbejdet, muligvis ikke er enestående for lærerarbejdet. Det er måske nogle aspekter, som præger flere typer af professioner, som fx indebærer at hjælpe andre mennesker og arbejde i relationer. Som nævnt tidligere i diskussion, er der også sket en samfundsmæssig ændring, hvor følelser såsom utilstrækkelighed præger mange mennesker (jf. 6.3 *Utilstrækkelighed som samfundstendens*). Undersøgelsen er på den måde også relevant for andre mennesker og andre typer af arbejdsliv, hvor de ikke nødvendigvis arbejder som lærere.

Det er også relevant at overveje, hvordan mit eget syn på lærerarbejdet har præget undersøgelsen. Som nævnt tidligere omkring min egen forforståelse (jf. 4.1.1 *Forforståelse*), så har jeg et personligt kendskab til flere lærere, og jeg har selv arbejdet på en skole i samarbejde med lærere. Derudover relaterer specialeafhandlingen sig også til mit kommende arbejde som psykolog, hvor jeg særligt ønsker at arbejde i PPR, hvor en stor del af arbejdet indebærer et samarbejde med skoler og lærere. Det er også noget af det, som har skabt min personlige interesse for netop dette emne. Derfor spiller specialeafhandlingen måske ikke kun en rolle i forhold til at skabe en større viden og forståelse for læreres arbejdsliv. Det spiller muligvis også en stor rolle for min egen personlige interesse, fordi der er noget på spil for mig selv og for mit kommende arbejdsliv. Det kan muligvis være med til at forme mit indtryk af informanternes udsagn,

når jeg allerede har et positivt syn og opfattelse af lærerarbejdet og skolen og også ønsker at bibeholde det sådan, når jeg sandsynligvis kommer til at samarbejde med dem. Min position kan på den måde muligvis være præget af et ønske om at fremstille lærere på en positiv måde.

Det kan diskuteres hvorvidt specialeafhandlingens fokus på lærere i skolen muligvis kan have medført, at jeg har negligeret de andre mennesker, som også er involveret i skolen. Netop fordi jeg har haft et fokus på lærernes perspektiv, så har jeg ikke medtaget børnenes, forældrenes eller andre relevante parter perspektiv. De har også deres egne udfordringer og forventninger, som de selv skal leve op til, som også kan spille ind i de forventninger, som lærerne møder. Man bør ikke ignorere, at lærere også hele tiden arbejder og samarbejder i mange forskellige typer af relationer, hvor deres perspektiv også kan være lige så relevante, som lærernes perspektiv er. Som allerede beskrevet så er der noget, der tyder på, at egne og andres forventninger generelt er noget, som mange mennesker kan have svært ved at leve op til.

7 Konklusion

Specialeafhandlingens intentioner har været at skabe en opmærksomhed omkring læreres egne oplevelser i deres hverdag og arbejdsliv. Det tyder på, at lærerarbejdet har været og stadig er genstand for stor debat i medierne, hvor det også viser sig, at flere lærere i dag mistrives og bliver stressede. Derfor har jeg undersøgt og beskæftiget mig med følgende problemformulering: *Hvordan oplever lærere at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere egne og andres forventninger i og til deres arbejde.* For at belyse dette problemfelt, har jeg med udgangspunkt i en fænomenologisk hermeneutisk referenceramme foretaget tre semistrukturerede interviews med lærere, der arbejder på hver deres skole. En tematisk analyse af den indhentede empiri resulterede i tre temaer: 1) *stræben efter høje idealer*, 2) *bringer sig selv med ind i arbejdet* og 3) *forældrenes forventninger*. I forbindelse med analysen har jeg inddraget eksisterende forskning og tre teoretiske perspektiver; Albert Bandura, Peter Michael Goetz og Arlie Russell Hochschild, til at skabe yderligere forståelse og fortolkning. Jeg vil i det følgende opridse de fund, som analysen har medført, og derved give mit bud på, hvordan problemformuleringen kan besvares.

I første tema *stræben efter høje idealer*, bliver det tydeligt, at lærere har meget høje forventninger til sig selv, og det er særligt knyttet til børnene. De har mange idealer og forestillinger om, hvad ”den gode lærer” er og gør, som de forsøger at leve op til. De høje forventninger virker til både at skyldes en moralsk forpligtelse, skyldfølelse og ansvar overfor børnene, men på den anden side opleves det også som nødvendigt, for at kunne udføre deres arbejdsopgaver fx kravene til inklusion. Lærerne fortæller, at de kan få følelse af, at det ”ikke godt nok”, eller at de ”ikke har gjort nok” for børnene, som også kan opleves som værende rettet mod deres identitet, og at de som person ikke er ”nok” for børnene. Lærerarbejdet trækker på den måde meget af deres energi og personlige ressourcer, men for at kunne håndtere det, kan det kræve, at de har en vis mental styrke og mental robusthed. Disse følelser kan jf. Goetz muligvis kan være opstået af, at det kan være svært for lærere at sætte grænser for sig selv i deres arbejde, særligt hvis deres idealforestillinger er meget urealistiske. Det tyder på, at informanterne har en høj grad af self-efficacy jf. Bandura, når de sætter udfordrende mål for, hvad de kan opnå i deres arbejde. Når deres tiltro til egne evner svinger frem og tilbage og disse tvivl opstår, så kan det tyde på en mindre robust self-efficacy.

I andet tema *bringer sig selv med ind i arbejdet*, bliver lærernes engagement og brændende ønske for at hjælpe og prioritere børnene udfoldet. Når relationerne betyder noget personligt, så smitter børnenes følelser og situation dem. Deres oplevelse af succes og opture virker også meget høje, men når det ikke lykkes, er nedturene også er meget lave. Der er ofte nogle bestemte elever, som bliver særligt betydningsfulde for lærerne, fordi de har haft ekstra brug for dem. Det kan således være et givende arbejde, men det kan samtidig også resultere i en række personlige konsekvenser, når de lægger personlig værdi i arbejdet. Lærerne oplever at glemme sig selv og blive stresset i forsøget på at leve op til deres egne forventninger og mindske den moralske skyldfølelse overfor børnene. Det virker til at de forsøger at balancere mellem at være tro mod sig selv i deres arbejde, uden at det fylder for meget. Hvor deres fokus på, at det er det værd, og hvor givende og meningsfuldt arbejdet er, bliver deres måde at håndtere det på. Lærerne bruger emotional labor jf. Hochschild i forskellige dele i deres arbejde, særligt ved at undertrykke og tilpasse deres egne følelser, hvilket er for belastende at gøre i for høj en grad. Det bliver også påvirket af, at lærerne i høj grad identificerer sig i deres arbejde. Lærernes relationer til børnene kan jf. Goetz også udfordre deres evne til at sætte grænser for, hvor langt deres arbejde går til. Her kan det være afgørende, at lærerne jf. Bandura har en robust self-efficacy, så de kan hive sig selv op, når de møder modgang.

I tredje tema *forældrenes forventninger* bliver det klarlagt, hvordan mine tre informanter oplever forskellige virkeligheder. For den ene informant er det svært at leve op til forældres forventninger, og det påvirker meget. For den anden informant er der mere en oplevelse af uoverensstemmelser mellem egne og forældres forventninger til lærerens arbejdsopgaver. For den tredje informant fylder det slet ikke. De forventninger som forældrene har virker til at tage udgangspunkt i deres egne børn og egne behov, men glemmer fællesskabet og de andre børn, hvilket kan sætte lærerne i nogle svære dilemmaer. Derudover oplever lærerne at have skulle påtage sig flere opgaver og være mere opdragende end tidligere. Det kan jf. Goetz udfordre lærernes grænser, hvis forældre direkte presser på og appellerer til deres ansvar og morale. Hvilket også kan sætte dem i ubehagelige krydspresituationer, når de oplever modstridende forventninger. Det virker til, at lærerne også jf. Hochschild bruger emotional labor i relation til forældrene, hvilket øger lærerarbejdets følelsesmæssige belastning. Disse

uoverensstemmelser, der kan opstå med forældrene, kan desuden også jf. Bandura risikere at nedbryde deres tiltro til egen efficacy.

I diskussionen har jeg berørt, hvordan at lærerarbejdet kan være præget af følelsesmæssige kontraster, hvor både engagement og afmagt fylder. Hvor begge aspekter kan virke til at være uundgåelige dele af lærerarbejdet, men det tyder på, at lærere ofte føler, at det er det værd. Det virker dog til, at der ikke tales om, hvordan lærerarbejdet kan påvirke dem. Det er først, når det er for sent, og man går ned med stress, at der bliver opmærksomhed på det. Læreres modstandsevne og mentale robusthed hjælper dem kun til en vis grad. Det kan blive forværret af, at lærerarbejdet er placeret i et spændingsfelt, hvor der er mange parter, som har en mening om, hvordan skolen skal være, og lærerarbejdet bør gøres. Lærere er på en måde frontarbejdere, hvor de er bundet af at arbejde indenfor statens ydre rammer, men samtidig står de overfor forældrenes, børnenes og sine egne forventninger. Hvilken på en måde er en umulig mellemposition, fordi lærerne blive revet i forskellige retninger på én gang, og deres arbejde konstant er til forhandling. Det kan udløse følelsen af at være utilstrækkelig. Det tyder dog på, at det ikke kun er lærere, som oplever utilstrækkelighedsfølelser, men det er nærmere noget, som præger vores samfund i dag. Hvor der generelt er høje forventninger til og urealistiske idealer omkring, hvad den enkelte *skal* eller bør gøre med og i sit liv.

Ud fra ovenstående fremlægning af resultater og perspektiver, kan specialeafhandlingen bidrage til forskningsfeltet med en fremlægning af hvordan lærere oplever at skulle leve op til og følelsesmæssigt håndtere egne og andres forventninger i og til deres arbejde.

Referenceliste

- Andersen, C. (2012). *Bevar roen - en metodehåndbog til inklusion af børn med ADHD* (kap. 2). Dafolo forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control* (kap. 1-4). W. H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. (Oversat af Havemann, T.). *Kognition & Pædagogik*, 22, 16-35.
- Bodenheimer, B. & Shuster, S. M. (2020) Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research*, 62(1), 63-76.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25, 430–436.
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252–253.
- Böwadt, P. R. (2019) Udfordringer i lærerjobbet - mellem kærlighed og frustration. *Unge Pædagoger*, 80(2), 39-46.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt* (1. ed.). Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2017). *Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn. Om studerendes valg af lærerlivet*. Professionshøjskolen UCC.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). *Når Verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
- Dyssegaard, C. B. (2011). *Inkluderende pædagogik - den svære vej fra idealer til praksis* (1. ed.). Dafolo Forlag.
- Elvén, B. H. (2013). *Adfærdsproblemer i skolen* (1. ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. J. (2015) Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486,
- Gérard, N., Briët, M. & Brouwers, A. (2006) Beyond demand control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Goetz, P. M. (2020). *Den gode, den onde og den virkeligt velmenende hjælper* (1. udg.) (indledning og kap. 1, 4, 5, 7, 8, 9 & 10). Samfundslitteratur.

-
- Hansen, C. D. (2012). Følelsesarbejde og tidsfælde i det moderne samfund. In Jacobsen, M. H. & Petersen, A. (red.). *Samfundsteori & samtidsdiagnose - En introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt* (1. udgave). UP - Unge Pædagoger
- Hansen, J. H., Jensen, C. R. & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S. P. (2016a). Fra skolepolitik til læreres krydspres i praksis. *Social kritik*, 28(147), 60-63.
- Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S. P. (2016b). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering - Pædagogiske lektionsstudier i praksis* (kap. 2) (1. ed.). Samfundslitteratur.
- Hjortkjær, C. (2020) *Utilstrækkelig – hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Forlaget Klim.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. (3. ed.) (kap. 1, 3, 4, 6 & 9). University of California Press.
- Hong, J. Y. (2012) Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Isdal, P. (2018). *Medfølelsens pris – når professionelle hjælpere har brug for hjælp*. Akademisk forlag
- Jakhelln, R. (2011) Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290.
- Kappelgaard, L. H. (2019). Stressdiskurser i det senmoderne liv. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 4(1), 228-248.
- Karnøe, J. K. (2015) Kognitiv dissonans i lærergerningen. *Unge pædagoger*, 72(3), 23-32.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011) Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014) Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum - A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
-

-
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. ed.) (kap. 1, 7 & 15). København: Hans Reitzels Forlag
- Køppen, K. & Wohlers, M. (2005). *Vinterpædagogik - om undervisning af børn med svære adfærdsforstyrrelser* (kap. 3, 5 & 6). Kroghs Forlag
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method* (kap. 5). Harlow: Pearson Education.
- Laursen, P. F. (2004). Rummelig og autentisk. In Andersen, J. (red.). *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. Kroghs Forlag.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy - dilemmas of the individual in public services* (introduction). Russell Sage Foundation, New York.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen* (1. ed.). Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi.
- Moos, L. (2011). Engagement og afmagt i lærer- og skolelederarbejdet. In Bovbjerg, K. M. (red.). *Motivation og mismod - effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser* (kap. 8). Aarhus Universitetsforlag.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion - Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, O. C. (2014) Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Scheibye-Alsing, I. (2019). Et farvel til lærerjobbet. *Unge pædagoger*, 80(2), 60-68
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (kap. 2). Akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
-

-
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016) Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017) Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275.
- Spring, H. H. (2021). *Udfordrende adfærd i indskolingen - veje til positive forandringer*. Dafolog Forlag.
- Steinmeier, A. & Wied, K. (2011). *Læren om trivsel - sociologiske nærbilleder af lærertrivsel i praksis* (1. ed.). Professionshøjskolen UCC.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (kap. 1) (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (kap. 26) (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S (2021) Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Unge pædagoger - UP (2019) LEDER: Udfordrede lærere i en PISA-tid. *Unge pædagoger*, 80(2), 1-4.
- Vaaben, N. K., Böwadt, P. R., & Pedersen, R. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i Folkeskolen?* Professionshøjskolen UCC.
- Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler A. & Kiel, E. (2021). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International journal of inclusive education*, 25(5), 588-604.
- Ydesen, C. & Andersen, C. K. (2020) Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a Danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 69-78.

Internetkilder:

- Bjerril, S. (04/12/2018). *Gør som mere end 100 andre: Råb op om, hvordan du oplever inklusionen*. Folkeskolen.dk. Senest tilgået 26/05/2022 fra: <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-inklusion-specialpaedagogik/gor-som-mere-end-100-andre-rab-op-om-hvordan-du-oplever-inklusionen/859749>
- Den Danske Ordbog (n.d.). Forventning. In *ordnet.dk ordbog*. Senest tilgået 26/05/2022 <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=forventning>
- Trier, M. B. (02/01/2019). *#inklusion: "Det er skamfuldt at være magtesløs i klassen"*. Folkeskolen.dk. Senest tilgået 26/05/2022 fra: <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-afskedigelse-ansættelsesforhold/inklusion-det-er-skamfuldt-at-vaere-magteslos-i-klassen/880623>
- Vadsager, L. (21/10/2018) *Hverdagshistorier - Et forsøg på at koble debatten om inklusion og lærernes arbejdsmiljø*. Folkeskolen.dk. Senest tilgået 26/05/2022 fra: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-inklusion-psykisk-arbejdsmiljo/hverdagshistorier/2945863>