

FRA ERHVERVSUDDANNELSE TIL SEMI-TERAPEUTISK SAMTALERUM?

– Emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb inden
for erhvervsuddannelsessystemet

Lena Lippke

Højt frafald på grundforløb inden for erhvervsskoleområdet gør, at der på en række uddannelsesinstitutioner er etableret forlængede uddannelsesforløb for unge, der vurderes som værende frafaldstruede på baggrund af personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. På de forlængede forløb er der tilknyttet få faste lærere, med den hensigt at skabe grundlag for at stabile, tillidsfulde lærer-elev-relationer kan udvikles. På baggrund af feltstudier foretaget på forlængede uddannelsesforløb vil jeg i denne artikel udforske karakteren af de emotionelle handlinger, som lærerne praktiserer i deres forsøg på at skabe en fastholdende relation til eleverne. Heri vil der være indeholdt en analyse og diskussion af såvel potentialiteter som dilemmaer og ambivalenser knyttet til praktiseringen af emotionelle handlinger. Som baggrund for artiklen figurerer et situeret perspektiv reflekteret i spørgsmålet: Hvad fortæller de emotionelle handlinger om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i erhvervsuddannelsessystemet, og hvilke muligheder giver det for eleverne og deres deltagelse og tilstedeværelse i uddannelsessystemet?

1. Indledning

“Hvem af dem skal jeg svigte?”. Dette spørgsmål stiller erhvervsskolelæreren Helle, måske til mig, måske snarere til sig selv, i en formiddagspause efter at have undervist sit stamhold, et forlænget grundforløb, i to timer. Hvordan kommer en følelse som svigt ind i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng?

Forud for Helles spørgsmål har en række hændelser fundet sted, som er nedfældet således i min feltdagbog:

“Jeg er i computerlokalet sammen med hele klassen på nær tre af eleverne, som er blevet i klassen sammen med Helle for at få en gennemgang af opgaven, da de ikke var der dagen forinden. Eleverne skal arbejde med at lave deres egen personalepolitik til en fiktiv arbejdsplads, og computerlokalet summer af lyde: klik med musen, fingre, der bevæger sig på tastaturet, småsnak om, hvad der kunne være fede personalegoder, eller hvordan man staver til engagement, og der smågrines over billeder på facebook. Helle kommer ind i rummet sammen med to af eleverne, som hun har siddet med inde i det andet klasselokale. En af eleverne, der sidder ved en computer, spørger, om hun lige vil komme. Helle svarer, at hun lige skal have en samtale, og at hun så kommer tilbage. Efter timen fortæller Helle mig, at hun blev nødt til lige at tage en snak med Linda midt i det hele. Helle fortæller: “Linda bliver ofte ’helt ked af det indeni’, som hun selv kalder det. Så slår hun blikket ned, og jeg kan tydeligt mærke på hende, at den er gal. Linda er blevet misbrugt af en idrætsleder, og hun føler en voldsom skyld. Forældrene har vidst lagt låg på. Linda har fået samtaler med nogle professionelle, men hun får det ikke rigtig bedre. Og når hun så sidder der og er ked af det, og jeg ikke kan få fat på coachen, så bliver jeg jo nødt til at være der for hende. Og så må jeg jo gå fra de andre, der må arbejde selv. Det er sgu svært. Hvem skal jeg svigte?”

Ovenstående situation er én blandt flere lignende, der viser, hvordan erhvervsskolelærere, tilknyttet forlængede uddannelsesforløb for frafaldstruede elever, vægtlægger emotionelle praksisser såsom nærvær og omsorg. Min pointe i denne artikel er, at lærerne i høj grad agerer som seende aktører, der er i stand til at spotte, håndtere og tage vare på elevernes velbefindende. De påtager sig opgaven med at se og registrere, hvem af eleverne, der har brug for hjælp, og på baggrund heraf afstemme en passende støtte til eleven. Denne praksis er som sådan ikke ny i en uddannelsesmæssig sammenhæng, men i forhold til erhvervsskolesystemet og målsætningen om at fastholde elever med personlige og sociale problemer er det emotionelle aspekt og de særlige karakteristika i denne kontekst endnu et forholdsvis uudforsket aspekt. Ifølge Hargreaves (2000) er der til lærerpositionen forbundet en række mangefacetterede emotionelle praksisser, hvorfor han plæderer for nødvendigheden af en kritisk erkendelse heraf: “(...) it is important to engage with the emotional arena in education; it is important to do so critically and not sentimentally or self-indulgently.” (Hargreaves, 2000, p. 813). Jeg vil i denne artikel fremanalysere de produktive kræfter, der i forhold til fastholdelse kan være indlejret i erhvervsskolelærernes udøvelse af nærvær, omsorg og støtte, men samtidig pege på, at der hertil er knyttet en række dilemmaer, der udfordrer lærerrollen i spændingsfeltet mellem at være erhvervsskolelærer og/eller semi-terapeutisk omsorgsperson.

Situationen i det ovenstående eksempel er en del af et empirisk materiale genereret på baggrund af et feltstudie foretaget på fire forskellige afdelinger på en teknisk skole i efteråret 2010. Studiet har haft til hensigt at udforske erhvervsskolelæreres muligheder og begrænsninger i deres daglige arbejde med at fastholde frafaldstruede elever. Læreren Helle og eleven Linda repræsenterer et eksempel på nogle af de betingelser, der rammesætter en lærer og en elevs deltagelse i en erhvervsuddannelse med fastholdelse på agendaaen, men af etiske hensyn til deltagerne er navne og kontekstuelle detaljer anonymiseret. Helle står i en situation, hvor hun som lærer har det læringsmæssige ansvar og skal sikre en progression i elevernes faglige udvikling, samtidig med at hun oplever, hun ikke kan ignorere, men skal håndtere, at der i elevernes liv er psykosociale omstændigheder, der måtte forhindre eller besværliggøre deres deltagelse i en uddannelsesmæssig praksis. Valget for Helle og mange af hendes kollegaer på de udvidede grundforløb bliver at søge at integrere en opmærksomhed rettet mod faget og det at være i en uddannelsesmæssig sammenhæng med en omsorgsorienteret opmærksomhed.

Med afsæt i ovenstående vil jeg i artiklen vise, hvordan en institutionel målsætning om fastholdelse og rammerne herfor medierer, at der til lærernes emotionelle handlinger er knyttet en vis ambivalens, forstået på den måde at der til lærernes vægtlægning af at praktisere nærvær, engagement, støtte og anerkendelse i nogle situationer 'opstår' mod-emotioner såsom: svigt, dårlig samvittighed, afmagt, skuffelse, frustration. I sammenhæng hermed er der for lærerne forbundet en række dilemmaer med grænsesætning i forhold til ansvarstagen og engagement i elevernes velbefindende. Hvor går grænsen mellem professionel, personlig og privat, og kan man lade nærvær og tilstedeværelse række ud over samværet i selve læringsrummet? Hvordan håndterer man en oplevelse af afmagt, når det ikke lykkes at understøtte en elevs deltagelse i uddannelsessystemet, og eleven i stedet ender med at droppe ud?

2. Et hurtigt blik på en forståelse af frafald

Frafaldet på erhvervsuddannelserne i Danmark har været støt stigende de sidste 10 år, hvilket udfordrer den politiske målsætning fra Globaliseringsaftalen i 2006 om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse i år 2015.¹ I et forsøg på at fastholde flere elever i erhvervsuddannelsessystemet har danske erhvervsskoler siden januar 2008 skullet udbyde forskellige grundforløbspakker med den målsætning at imødekomme og inkludere elevernes forskelligartede behov og ressourcer både fagligt og

1 Globaliseringsaftalen 2006, http://www.uvm.dk/1-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF06/061102_Globaliseringsaftalen.ashx

socialt.² På denne baggrund udbydes der på flere tekniske skoler forlængede grundforløb for elever, der vurderes at være frafaldstruede grundet sociale, personlige og/eller faglige problemer. På disse grundforløbshold har eleverne længere tid til at gennemføre grundforløbet, og lærer-elev-ratioen er mindre end på ordinære grundforløb med henblik på at muliggøre en mere stabil og tillidsfuld lærer-elevrelation.

Elever, der falder fra, har i mange tilfælde haft et skoleforløb præget af faglige nederlag og en oplevelse af sig selv som nogle, der ikke mestrer at deltage i en skolemæssig sammenhæng (Hess & Copeland, 2001). På baggrund af interview med unge, der er droppet ud af en erhvervsuddannelse, finder Jonkers (2006) hos de unge et gennemgående tema om at opleve sig selv og blive oplevet af lærere som demotiveret og håbløs i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Efter 10 års endt obligatorisk skolegang søger mange af disse unge ud på arbejdsmarkedet med en forhåbning om at kunne indfri en identitet og position, der anerkendes af andre (Jonkers, 2006). Inspireret af den nyere internationale forskning vedrørende frafald og fastholdelse er jeg interesseret i de institutionelle faktorer, der kan bidrage til at skabe en uddannelsesmæssig sammenhæng, der får de unge til at føle sig som produktive, aktive og inkluderede deltagere i en ungdomsuddannelse. Af institutionelle faktorer, der kan have positiv betydning i forhold til fastholdelse, kan blandt andre nævnes: tidlig identifikation af frafaldstruede og særligt tilrettelagte uddannelsesforløb med en kombination af uddannelsesspecifikke og mere sociale indsatser (Rumberger, 1987), uddannelsesforløb med en vægtning af praksisnær undervisning (Riele & Crump, 2002) og etablering af mindre læringsmiljøer på store skoler, hvor størrelse og afstand ellers mindsker elevernes muligheder for at etablere stabile relationer til lærerne (Felner et al., 2007).

Ovenstående institutionelle faktorer er imidlertid ikke forhold, der implementeres ved den blotte beslutningstagen. De udleveres, levendegøres og muliggøres af konkrete personer, ofte med læreren som tovholder i den daglige læringskontekst. En lang række undersøgelser om fastholdelse (Finn, 1989; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkham, 2003) har peget på betydningen af lærere, der er omsorgsfulde, støttende, engagerede og nærværende, og som er opmærksomme på at etablere et trygt læringsmiljø, hvori elevens selvtillid i forhold til præstationer i skolen kan opbygges. Der er inden for uddannelsesområdet generelt en udbredt enighed om, at lærerens person og relationskompetencer har stor betydning for elevernes trivsel og læringsmæssige progression. Der er imidlertid få undersøgelser, der bidrager med et blik på lærernes oplevelser af og erfaringer med at håndtere de emotionelle aspekter, der er indeholdt i de daglige fastholdelsespraksisser.

2 Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 1514 af 15/12/2010, § 57 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=134929#K4>

Ved at fokusere på udøvelsen af emotioner og benævne disse emotionelle handlinger forsøger jeg at bidrage med et nyt analysetema i forskningen om frafald og fastholdelse ved at sammenvæve litteratur om emotioner med et situeret perspektiv på deltagelse i sociale praksisser (Dreier, 1999; Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2006). Hensigten med denne artikel er således at analysere og diskutere forståelsen og udøvelsen af emotioner med fokus på de særlige sociale praksisser og institutionelle deltagelsesbaner, der reflekteres i de personlige emotionelle udtryk i en uddannelsesmæssig sammenhæng. På den baggrund rammesætter jeg emotioner som handlinger, der udøves af en person (erhvervsskolelæreren) i forhold til en anden person (eleven) i en specifik social praksis (et forlænget grundforløb på en erhvervsskole, hvor der åbnes op for fastholdelse af elever, der bringer personlige, sociale og/eller faglige problemstillinger med ind i læringssammenhængen). Jeg vil hermed betone, at de emotionelle handlinger udfoldes i et situeret møde mellem læreren som fastholdende aktør og eleven som fastholdt aktør. De centrale spørgsmål, som artiklen søger at besvare, er: Hvad fortæller de emotionelle handlinger om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i erhvervsuddannelsessystemet (med dets særlige institutionelle deltagelsesbaner), og hvilke muligheder åbner det for eleverne og deres deltagelse og tilstedeværelse i uddannelsessystemet?

3. Emotionelle handlinger som situerede praksisser

3.1. Emotioner som centrale i lærerprofessionen

Emotionelle aspekter af relationen mellem erhvervsskolelærere og potentielt frafaldstruede elever synes at være udbredt i den daglige uddannelsessammenhæng, sådan som det kommer til udtryk i deltagerobservationerne og lærernes egne beskrivelser af at være en nærværende lærer, der spotter elevernes aktuelle emotionelle tilstand. Der er inden for studier af emotioner i relation til det pædagogiske felt bred enighed om, at emotioner og håndtering af emotioner er en del af nerven i lærerprofessionen. Blandt andre markerer Hargreaves (1998), at “emotions are at the heart of teaching” (Hargreaves, 1998, p. 835), og at undervisning derfor ikke kan reduceres til rationelle og tekniske standarder og forskrifter, men må ses som emotionelle praksisser. Van Maanen (1995) har beskrevet “the tactful nature of teaching,” hvilket refererer til den sensitivitet, lærere demonstrerer i deres arbejde med unge i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Ifølge Van Maanen er det denne sensitivitet, der gør læreren i stand til at læse sine elever og lykkes med at afstemme krav og udfordringer til eleverne, så disse matcher elevens stemning i det pågældende øjeblik. Det taktfulde aspekt af sensitiviteten kommer til udtryk ved, at læreren er i stand til at fornemme, hvornår vedkommende skal engagere sig i eleven, og hvornår vedkommende skal holde en vis distance og være opmærksom på ikke at kræve for meget af en elev i den

specifikke situation. Sensitivitet og empati betragtes som kernekompetencer inden for pædagogiske praksisser og er ofte blevet knyttet til begrebet om emotionel intelligens, som af Goleman (1998) bredt er defineret som det at kunne håndtere emotioner og relationer. Begrebet emotionel intelligens og forestillinger herom har haft stor indflydelse på forståelsen af emotionelle handlinger såsom omsorg, engagement, nærvær og støtte som noget, der vedrører og er afhængigt af det enkelte individs kompetencer, personlige dispositioner og præferencer, moral etc. Begrebet emotioner er dog på mange måder abstrakt. Det bruges i mange forskellige sammenhænge med tråde til forskellige psykologiske skoler, der knytter an til divergerende forståelser af fænomenet, hvoraf begrebet om emotionel intelligens repræsenterer et muligt perspektiv. Groft skitseret forstås emotioner inden for et kognitivt perspektiv som responser, der opstår på baggrund af en kognitiv vurdering. Biologiske perspektiver fremhæver vigtigheden af at forstå emotioner som genetiske dispositioner, og med afsæt i et psykodynamisk perspektiv må aktuelle emotioner forstås som indremotiverede, formet af tidligere erfaringer, der kan strække sig tilbage til barndommen (Elmholdt & Tanggaard, 2011). Jeg underkender ikke betydningen af biologiske aspekter eller tidlige følelsesmæssige erfaringer. Ej heller at der er en forbindelse mellem det kognitive og det emotionelle. Men inspireret af blandt andre Hargreaves (1998; 2000) er jeg i denne sammenhæng interesseret i at udforske, hvordan sociale processer og interaktioner i bestemte institutionelle praksisser reflekteres i læreres følelser og emotionelle handlinger.

3.2. Emotioner som produktive kræfter i en institution

Emotioner er og har altid været involveret i de fleste praksisser på arbejdsmarkedet (Fineman, 2008). Dog er der igennem de senere år kommet mere fokus på potentialerne i emotioner som en produktiv ressource i organisationer, blandt andet i forhold til relationer til kunder, klienter, brugere og borgere. Medarbejdere fremkalder, former og regulerer følelsesmæssige udtryk i forhold til den konkrete organisatoriske praksis, opgaven i denne og de andre aktører knyttet til praksissen, og der rettes herved en stigende opmærksomhed mod, hvordan emotionerne håndteres og er en 'vare', der skal leveres (Kamp, Bottrup & Sørensen, 2010). Hochschild (1983) var med begrebet 'emotional labour' en af de første til at beskrive, hvordan følelsesarbejde og emotionelle udtryk ikke blot er aspekter, der vedrører det individuelle niveau, men må analyseres på baggrund af den organisatoriske og institutionelle kontekst, hvori medarbejderen udfører sit arbejde. Hochschild bringer performance-tankegangen ind i forhold til emotioner ved at påpege, at der i en given institutionel sammenhæng vil være normer og forventninger til, hvilke emotioner der opfattes som passende og hensigtsmæssige for opnåelse af institutionens målsætning. Hochschild demonstrerer i sin forskning en bekymring for de identitetsmæssige trusler, der kan være forbundet med emotionelt arbejde. Når følelser gøres til en vare, noget der performes og

bruges instrumentelt, er der en risiko for, at det fører til fremmedgørelse og udbændthed. Jeg vil ikke anfægte relevansen og argumentationen i forbindelse med denne bekymring, men argumentere for, at der i det emotionelle arbejde også kan ligge positive potentialer. Eksempelvis viser mit empiriske materiale, at omsorg og andre emotionelle handlinger i forhold til de unge kan være en produktiv, positiv kraft i konstitueringen af positive identiteter for såvel elever som lærere.

Der er igennem de seneste år formuleret en række kritikker af Hochschild og andre forskeres fokus på organisationens entydige definitionsmagt i forhold til den emotionelle dagsorden. Af kritikpunkter fremhæves blandt andet, at medarbejdernes og kollegaernes egne bidrag til regulering af følelsesudtryk negligeres, og de herved fremstår som passive subjekter (Kamp et al., 2010; Bolton & Boyd, 2006). Som alternativ advokerer Kamp et al. (2010) for en mere kompleks og dynamisk tilgang ved at flytte fokus fra Hochschilds betegnelse 'the managed heart' til betegnelsen 'managing emotions'. I tråd hermed foreslår Bolton & Boyd (2003) begrebet 'emotion manager' for at indikere et perspektiv, der giver plads til, at medarbejdere i konkrete situationer selv kan vælge at yde lidt mere eller lidt mindre over for en kunde eller en borger i forhold til, hvad der af institutionen formelt eller uformelt foreskrives.

3.3. Emotionelle handlinger situeret i institutionelle sociale praksisser

Med inspiration fra de ovenfor præsenterede perspektiver på relationen mellem subjekt, emotioner og strukturer i den institutionelle kontekst vil jeg her tillade mig at understrege betydningen af at kunne fremanalysere det aktive subjekt, der er situeret i en aktuel social praksis – et subjekt der handler og sætter sit præg på sin emotionelle deltagelse i den institutionelle praksis. For at begribe samspillet mellem subjekt og institution finder jeg inspiration i et situeret perspektiv på deltagelse i sociale praksisser.

Med begrebet deltagelse bliver det ifølge Dreier (1999) muligt at forstå:

“... den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af, og ud fra den måde, hvorpå personen tager del heri.” (Dreier, 1999, p. 78).

Det, som personen er en del af og tager del i, er de sociale praksisser, der på et hvilket som helst tidspunkt situerer personen et konkret sted i en bestemt samfundsmæssig sammenhæng. Dreier fremhæver, at hver person har sit særlige ståsted i en social praksis: “Herfra handler, føler og tænker personen i forhold til denne praksis og i forhold til sin mulige deltagelses betydning for sit liv” (Dreier, 1999, p. 79).

For at kunne orientere sig og handle i en pågældende social praksis må personen tage personlig stilling til de foreliggende muligheder og begrænsninger og disses betydning for hans/hendes interesser og behov: “Med stil-

lingtagen menes først og fremmest noget dybt praktisk, som sætter personen i stand til at orientere sig og give sin deltagelse retning” (Dreier, 1999, p. 80). Det at orientere sig og give sin deltagelse retning, at gøre ting og gøre dem på en bestemt måde, knytter sig til handleaspektet, som er et gennemgående fænomen, der præger det situerede perspektiv. Dreier (1999) taler om handlekontekster, hvilke han definerer som samfundsmæssigt arrangerede socio-materielle enheder, der findes på bestemte lokaliteter og består af bestemte medlemmers deltagelse:

“Den samfundsmæssige tilrettelæggelse af handlekontekster omfatter også institutionelle arrangementer af, på hvilke tidspunkter og perioder i en persons livsforløb og med hvilke særlige funktioner en person skal/kan deltage i denne institutionelle praksis (...). Vi kan kalde sådanne institutionelle arrangementer for institutionelle deltagelsesbaner” (Dreier, 1999, p. 82).

Dreier pointerer, at den pågældende kontekst kun kan bestå, hvis den reproduceres og udvikles i kraft af deltagernes handlinger. Samtidig er de institutionelle deltagelsesbaner med til at rammesætte de personlige deltagerbaner, hvorved det institutionelle og det personlige ses som gensidigt konstituerende.

Jeg finder i det situerede perspektiv potentiale for at udfolde det emotionelle aspekt af personens deltagelse i en given praksis, da jeg ikke har fundet dette aspekt ekspliciteret i den eksisterende litteratur. Jeg vil argumentere for, at det forlængede grundforløb som et institutionelt arrangement og de sociale praksisser knyttet hertil muliggør bestemte måder at forholde sig emotionelt på til sig selv, til aktiviteten og de andre aktører involveret i aktiviteten. Samtidig får den enkelte persons særlige ståsted og personlige stillingtagen betydning for den måde, hvorpå emotionelle udtryk og handlinger udfoldes og derved reproducerer eller fornyer aspekter af de sociale praksisser. Jeg finder det imidlertid vigtigt at betone og identificere betingetheden ved personens deltagelse og personlige stillingtagen. Med dette mener jeg, at eksempelvis lærerne, der realiserer deres personlige deltagerbane på de forlængede grundforløb, agerer ud fra et ønske om at bidrage til, at flere unge fastholdes i uddannelsessystemet, men at strukturelle begrænsninger og barrierer forbundet med dagligt at udføre fastholdelse som social praksis ikke nødvendigvis er tydelige og gennemskuelige at forhandle og manøvrere i. På baggrund heraf forekommer lærerne til tider at opleve svigt, afmagt og frustration forbundet med ikke at kunne give deres egen og elevernes deltagelse den retning, som de finder mest hensigtsmæssig.

4. Empirisk kontekst og forskningsdesign

Det empiriske materiale, der danner grundlag for analyserne i denne artikel, baserer sig på et kvalitativt studie, der har haft til formål at udforske erhvervsskolelæreres muligheder og begrænsninger i det daglige arbejde med at fastholde frafaldstruede unge. Til studiet knytter sig brugen af deltagerobservationer og semi-strukturerede interview med lærere tilknyttet de forlængede uddannelsesforløb.

Jeg udførte i perioden august 2010 til februar 2011 etnografisk feltarbejde på fire forskellige indgange³ på en teknisk skole; 'bil, fly og andre transportmidler', 'mad til mennesker', 'produktion og udvikling' samt 'strøm, styring og it'. På hver indgang blev der udbudt et forlænget grundforløb på 40 uger i stedet for de ordinære 20 ugers forløb. Målgruppen for de forlængede grundforløb blev overvejende beskrevet som unge, der måtte have brug for god tid til at gennemføre uddannelsen grundet personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. Vanskelighederne kunne mere specifikt omhandle læse/skrive-problemer, misbrug af euforiserende stoffer, fysiske eller seksuelle overgreb, kriminalitet, ADHD, depression, angst, konflikter med forældre etc. Jeg foretog deltagerobservationer i klasseværelserne, værkstederne, lærernes frokosttrum, i forbindelse med lærermøder, lærernes møder med andet pædagogisk personale såsom elevcoaches samt sociale fyraftensarrangementer. Min tilstedeværelse i disse forskellige sammenhænge udsprang af et ønske om at situere mig selv og mine kvalitative data – at være i situationerne og bevæge mig rundt i de forskellige handlekontekster knyttet til det forlængede grundforløb.

I forbindelse med min tilstedeværelse i værkstederne tog jeg ofte del i de praktiske arbejdsprocesser sammen med eleverne. Samværet omkring at foretage et starteftersyn af en bil, bage julesmåkager, svejse metalstykker sammen etc. betød, at jeg fik adgang til at tage del i uformelle snakke med eleverne, hvorved jeg fik et indblik i deres perspektiv på selve arbejdsprocessen, at være elev på en erhvervsskole, fremtidsplaner, oplevelser fra folkeskolen og andre uddannelsesforløb, fritidsinteresser, kammeratskaber etc. Disse uformelle samtaler har udgjort en værdifuld kontekstualiseret viden om den gruppe elever, som lærerne arbejder med i deres daglige praksis.

Parallelt med deltagerobservationer foretog jeg semi-strukturerede interviews med i alt tolv lærere, der alle var tilknyttet de forlængede uddannelsesforløb, men på seks forskellige uddannelser. De interviewede lærere for-

3 Der er til de tekniske erhvervsskoleuddannelser knyttet 12 forskellige indgange; bil, fly og andre transportmidler, bygge og anlæg; bygnings- og brugerservice; dyr, planter og natur; krop og stil; mad til mennesker; medieproduktion; merkantil; produktion og udvikling; strøm, styring og it; sundhed, omsorg og pædagogik; transport og logistik.

delte sig på begge køn, havde forskellige aldre, forskellig anciennitet som erhvervsskolelærere og forskellige erhvervsfaglige baggrunde. Brugen af en semi-struktureret interviewguide muliggjorde fleksible, men stadig fokuserede interview (Kvale & Brinkmann, 2008), der havde til formål at bringe lærernes perspektiver på og oplevelser med deres daglige arbejde med frafaldstruede unge i fokus. Interviewene varede imellem 1½ og 2 timer og blev efterfølgende transskriberet.

Analyserne i denne artikel er baseret på situationer fra deltagerobservationerne, hvor emotionelle handlinger syntes at være på spil verbalt eller kropsligt. Endvidere er der taget udgangspunkt i interviewuddrag, hvor lærernes professionelle holdninger og oplevede erfaringer i forhold til at etablere og fastholde relationer til eleverne igennem deres uddannelsesforløb kom til udtryk. Jeg søgte i den forbindelse efter begreber og beskrivelser, der vedrørte det emotionelle aspekt af lærernes deltagelse på de forlængede grundforløb. Omsorg blev tidligt i analysen et tema, der syntes dominerende, og inspireret af O'Connor (2008) definerede jeg i den videre bearbejdning af min empiri omsorg som: "emotions, actions and reflections that result from a teacher's desire to motivate, help or inspire their students" (O'Connor, 2008, p. 117). Herudover stillede jeg mit materiale spørgsmål såsom: Hvilke forskellige synlige fremtrædelsesformer kan emotioner antage? Hvilke forskellige emotionelle stemninger beskriver lærerne hos sig selv og hos eleverne? På hvilken måde guider emotioner lærernes tilgang til eleverne? Hvilke muligheder og begrænsninger er der indlejret i at etablere en omsorgsfuld relation til eleverne?

Som kvalitativ feltforsker har jeg igennem både min tilstedeværelse i feltet samt min efterfølgende analyse søgt at være opmærksom og reflektiv omkring min egen blikretning og optagelse/opdagelse af det emotionelle aspekts betydning i forhold til lærerens måde at skabe en fastholdende relation på. Parallelt med progressionen i min egen forskning er der inden for flere videnskabelige traditioner, herunder psykologien, blevet diskuteret udfoldelsen af et 'affective turn', og en kritisk tilgangsvinkel kunne således være, om jeg med min blikretning over-emotionaliserer feltet. Og hvad betyder det for min indtagelse af feltet og de sociale praksisser heri, at jeg er kvinde og psykolog? Jeg har som nævnt forsøgt at begribe emotionsaspektet igennem en registrering af synlige handlinger og deltagernes fortællinger om den type interaktioner og aktiviteter, som de vurderer som vigtige i forhold til et fastholdende miljø, hvori der fra deltagernes side er indeholdt en italesættelse af et fokus på emotioner. Kriteriet om synlighed og præsentationen af konkrete praksissituationer er således tænkt ind som en måde at muliggøre transparens i forhold til min (emotionaliserede) forståelse af feltet.

5. ... Og så til en analyse af erhvervsskolelærernes emotionelle handlinger og deltagelsesformer

I det følgende afsnit præsenteres de mest centrale temaer, der i analysen er fremkommet vedrørende erhvervsskolelærernes emotionelle handlinger på de forlængede uddannelsesforløb. Pointerne, der uddrages af analysen, vedrører en identificering af de produktive fastholdende kræfter, der kan være indlejret i de emotionelle handlinger, og som bl.a. kan bidrage til konsolideringen af positive identiteter hos såvel elever som lærere. Herudover tematiseres en række ambivalenser og dilemmaer, der for lærerne følger med praktiseringen af emotionelle handlinger, og der peges på risikoaspekter forbundet med en over-emotionalisering af lærer-elev-relationen, hvilket både kan vanskeliggøre og udvide lærernes deltagelse og tilstedeværelse i forhold til elevgruppen.

5.1. Emotionelle handlinger som produktive i forhold til elevens udvikling af en mestringsidentitet

Jeg er fulgt efter Peter hen til en af svejsekabinerne. Jesper, der begyndte for en uge siden, har lavet sin første tic-svejsning og beder Peter kigge på det. Peter: "Det ser sgu godt ud! Her er der lige et par underhåvelvninger, så der bliver samlingen svagere end emnet, og det dur ikke, så der skal du lige gøre det lidt tykkere. Men det ser ud til, at du kunne blive sådan en irriterende en som Lasse" (klapper Lasse på skulderen), "som klarer det i anden omgang" (Feltnoter, Grundforløbet Produktion, oktober 2010).

Både under min tilstedeværelse i værkstederne og klasselokalerne samt i læsningen af interviewene med lærerne fremstår det som et gennemgående tema, at lærerne lægger vægt på at koble den teoretiske del af uddannelsen til den praktiske og opprioritere praksisnære aktiviteter. Mine feltnoter ovenfor illustrerer, hvordan den konkrete håndværksmæssige praksis ofte bruges som fundament for en feedback, der gør de studerende opmærksomme på deres egen faglige udvikling og lægger spiren til at stolthed, glæde og selvtilid kan vokse frem med elevens deltagelse i den uddannelsesmæssige praksis. Poder (2010) fremhæver ved hjælp af begrebet 'other emotion management', at en persons mod og handlekraft til at forfølge en ønsket identitet i høj grad er afhængig af tilstedeværelsen af andre, der træder ind som emotionsbearbejdere. Igennem andres brug af eksempelvis humor, provokation og opmuntring som emotionsbearbejdende teknikker: "kan den pågældende person blive sat i emotionel bevægelse, så han eller hun sættes i stand til at forandre sig" (Poder, 2010, p. 82). Ses ovenstående interaktion mellem læreren Peter og eleverne Jesper og Lasse i sammenhæng med Poders pointe om emotionsbearbejdende relationer, muliggøres en forståelse af Peters brug

af humor, ironi, opmuntring, og anerkendelse som emotionelle handlinger, der understreger et engagement i faget og et ønske om ikke blot at invitere eleven ind i faget, men også give eleven lyst og mod til at udvikle sig videre. Eleven tilbydes at træde ind i en deltagelsesbane, der for mange udgør et alternativ til deres hidtidige position i skolen som social praksis. I denne sammenhæng, i svejseskabene eller i bageriet, tilbydes eleverne en mestringsidentitet (Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2006) – de opøver en kompetence i forhold til et håndværk, de smager på sproget og måden, hvorpå ironi og humor bruges, og de oplever den fysiske kontakt. Læreren personificerer faget og giver igennem påklædning, jargon og brugen af værktøj og materialer eleverne adgang til ressourcer, som er relevante for elevens fremtidige handlinger, og som konstituerer en mulig bane ind i voksenlivet. Den sociale håndværksmæssige praksis medierer således emotionelle handlinger som engagement og anerkendelse, der får betydning for elevens identitetsarbejde.

5.2. Emotionelle handlinger som konstituerende for en positiv identitet hos læreren/udøveren

Flere af lærerne fortæller om deres følelse af glæde og tilfredshed, når de bemærker, at en elev begynder at tro på sig selv. Lærerne investerer håb på vegne af eleverne, og flere af dem beskriver en følelse af begejstring, når en elev, på trods af at have mange odds imod sig, står med et grundforløbsbevis i hånden og er klar til at søge en praktikplads:

Peter: “Og så har jeg også et eller andet, det lyder nok helt idiotisk, men jeg har også et eller andet med, jeg kan godt lide, hvis man kan få unge mennesker på ret køl, altså, det ville glæde mig helt vildt.”

Ved at invitere eleven ind i en deltagerbane, der bevæger dem bort fra deficit og vanskeligheder og i retning af mestringsidentitet, kan det tænkes, at der foregår en sideløbende positiv konsolidering af lærerens egen deltagerbane og personlige ståsted og identitet som lærer. Ifølge Poder (2010) kan håndtering af andres emotioner spille en betydningsfuld rolle i menneskets bestræbelser på at skabe eller vedligeholde en positiv identitet. Det kan på baggrund heraf tænkes, at relationen til eleverne konstituerer en positiv identitet for læreren som ’bevægeren’, der giver folk en ’second chance’, den, der tror på den unge. Avis og Bathmaker (2004) fremhæver, at konstruktionen og vedligeholdelsen af en positiv læreridentitet i høj grad er forbundet med at være i stand til at etablere et læringsmiljø, hvori eleverne føler sig anerkendte og inkluderede, og at relationen til elevernes prægnes af empati og omsorg. Avis og Bathmaker finder i deres interviewmateriale, at de interviewede lærere opstiller egne idealer om lærerpositionen som en modfortælling til, hvordan de tidligere i deres eget liv har oplevet en lærer forvalte sin position med en manglende interesse i eleverne eller nuværende kollegaers

talen ned til eleverne. Også i mit materiale formulerer lærerne kriterier for forvaltningen af en foretrukken identitet som lærer, der oprigtigt er interesseret i at hjælpe eleven til at realisere sine læringspotentialer eller komme på 'ret køl'. I sammenhæng hermed knyttes der beskrivelser til potentielle modidentiteter, som de tager afstand fra:

Peter: "Jeg kan huske, jeg havde nogle lærere, da jeg gik i skole, og det har jeg lovet mig – det er et af de løfter, jeg har givet mig selv – jeg havde nogle lærere, nogle gamle, bitre mænd, som, hvis de blev vrede på mig, hvis jeg havde gjort noget forkert, så kunne de være vrede i en uge på mig. Og jeg har lovet mig selv, sådan vil jeg *aldrig* nogensinde være, fordi hvis jeg – jeg har sagt til Poul [kollega] 'bliver jeg sådan, så giv mig en i nakken med et vandrør eller et eller andet, så skal jeg ud herfra'."

I ovenstående citat beskriver Peter sine erindringer om måden, hvorpå vrede og afstandtagen har været dominerende emotionelle handlinger udlevet af læreren i hans egen skoletid. Peter fortæller flere gange igennem interviewet, at han ikke tror på, at vrede og skældud flytter noget i forhold til de unge, han arbejder med. Peters forestilling er, at hovedparten af eleverne igennem deres folkeskoletid er blevet mødt med irettesættelse, irritation og vrede. Som Peter udtrykker det ovenfor, har han taget et bevidst valg, en personlig stillingtagen til ikke at ville lade sin fremtoning i værkstedet være styret af vrede og bitterhed; han ønsker i stedet at etablere en relation til eleverne, der præges af emotionelle handlinger, der giver eleverne en følelse af, at der sættes pris på deres tilstedeværelse, og at de faktisk er okay, til trods for at de er kommet 15 minutter-1 time for sent om morgenen. I relation til sidstnævnte situation er der i forbindelse med mine deltagerobservationer flere situationer, hvor Peter tydeliggør for eleverne, at der er noget i elevernes måde at deltage i uddannelsessystemet på, som der skal arbejdes med, men at han tilbyder sig selv som med-hjælper, der vil være med til at bane elevens vej til rettidig tilstedeværelse ved eksempelvis at sende eleven en godmorgen-sms, der vækker eleven.

Ud over at hjælpe eleven på vej ind i en uddannelsesmæssig og faglig deltagelsesbane er flere af lærerne optagede af at støtte elevernes mere generelle modningsproces og oplevelse af at bevæge sig i retning af voksenlivet. Igennem kontaktlærersamtaler med eleverne italesætter flere af lærerne elevernes trivsel. Lærerne forsøger at støtte eleven i at være opmærksom på 'normale' identitetsmarkører, der er forbundet med at være teenager, som supplement til de vanskeligheder, den unge forsøger at håndtere.

Lise: "Jamen jeg kan huske en, han indrømmede selv, at han havde røget for meget hash og havde svært ved at koncentrere sig og havde svært ved at følge med og egentlig ikke rigtig kunne finde ud af det

sådan. Og så havde jeg en samtale med ham, hvor jeg spurgte ham sådan lidt, hvordan han havde det. Jamen han havde sådan en altid uro i kroppen. Øhm, og han vidste ikke lige helt hvorfor. Så siger jeg: 'Jamen hvornår specielt er det?'. 'Jamen det var sådan, når der er nye mennesker og især piger', siger han så. Så siger jeg: 'Jamen hvor gammel er det, du er?'. 'Jamen jeg er 16'. Så siger jeg: 'Jamen søde ven, det er, fordi du er teenager, altså, du er ved at blive voksen, du er ved at finde ud af, hvor er det, du skal være henne her i livet'. Og så kunne jeg se på ham, han sad sådan lidt: 'Jamen er jeg så ikke dum?'. Jeg var jo sådan helt, altså: 'Nej, du er ikke dum. Hvem er det der siger, at du er dum?'. Og jeg kunne se på ham, han var sådan helt: 'Nå!'. Og han blev sådan næsten ti centimeter højere, fordi nu var han ikke dum mere, altså."

Igennem samtalen med den unge forsøger Lise at udfordre den unges hidtidige identitet som dum og ukoncentreret på grund af hashmisbrug og tilbyder ham i stedet et syn på sig selv som en 16-årig teenager, der bliver ukoncentreret i situationer, hvor piger er til stede. Hermed ikke sagt, at den unges hashmisbrug ikke vil kunne have neurologiske konsekvenser, og at Lises 'diagnose' er korrekt. Det interessante for mig at se er den identitetsmæssige forhandling, der finder sted. Lises forsøg på at praktisere emotionelle handlinger såsom anerkendelse og accept og hendes oplevelse af, at hun med samtalen lykkes med, at den unge flytter sig følelsesmæssigt i en positiv retning i forhold til sin selvforståelse.

5.3. At balancere elevens velbefindende igennem sansemæssige og rumlige potentialer

Dét at 'se' sine elever er en ofte anvendt verbalisering blandt lærerne, der har til formål at hjælpe læreren til en vurdering af, hvorvidt eleven forekommer at trives ud fra vedkommendes kropssprog og ansigtsudtryk, samt tydeliggøre over for eleven, at hans/hendes tilstedeværelse ikke blot noteres på et stykke papir, men også bemærkes og anerkendes. Den formelle registrering er en central institutionel praksis, der finder sted hver morgen. Læreren sætter krydserne, og tilstedeværende/fraværende elever registreres, således at der fra studiekontoret kan praktiseres repressalier i tilfælde, hvor fraværet overstiger den af institutionen fastsatte maksimumprocent. Flere af lærerne nævner vigtigheden af at holde øjenkontakt med hver enkelt af eleverne, når de foretager den formelle registrering. Lærerne associerer handlingen 'at se' med at etablere en positiv kontakt og kommentere på eksempelvis en ny frisure, gårsdagens fodboldkamp eller bemærke over for en elev, der har været fraværende fra skole i nogle dage, at 'det er godt at have dig tilbage'. Ud over at bruge øjenkontakten som en anerkendende handling oplever lærerne, at øjenkontakten bibringer dem vigtig information om elevens trivsel – ser hun glad ud? Har han et fjernt udtryk i øjnene? Slår han blikket ned?

Hun småpjtter ikke med sidemanden, som hun plejer at gøre det, etc. Ifølge Bartholdsson (2009) er spørgsmålet om at 'se' eleverne og deres behov blevet en gængs måde at udtrykke sig på i skolerne i dag, hvilket kan knyttes til en diskurs om børn og forældre i dag. Børn i dag er børn med problemer, der skal tages hensyn til. Desuden er børn i dag børn, der har travle forældre, og børn tilbringer derfor mere tid med professionelle omsorgspersoner end med deres forældre. Ifølge Bartholdsson bliver det således læreren, der med sit 'blik', udøver omsorg og er i stand til at fortolke elevens følelsesmæssige tilstand, hvorved der kan tales om en professionel positionering, der konstituerer lærerens betydning for elevens velbefindende.

Lærerne i mit studie giver udtryk for, at praksissen 'at se' spiller en afgørende rolle i forhold til på bedst mulig vis at etablere den mest optimale læringsituation for den enkelte elev i forhold til at matche elevens velbefindende den pågældende dag. Endvidere bliver det at se sine elever også et udtryk for relationelt at etablere læringsrummet og igennem fysiske bevægelser facilitere elevernes oplevelse af læreren som både en nærværende og læringsmæssigt rammesættende figur:

Lia: "Jeg går ikke bare ind og siger godmorgen, og så går vi i gang. Jeg skal lige runde en her. Hernede skal jeg måske sådan lige lægge en hånd på skulderen af dem og spørge, om de har haft en god weekend. Jeg skal sådan liige (-) nu er vi lige her. Jeg ved godt, hvem der har brug for det, og nogle gange kan det også være dem, som er meget højrostede og alt muligt, så går jeg lige over og lægger en hånd på skulderen af dem, og så siger jeg: 'Nå, så er vi klar i dag. Stille og roligt, er vi ikk'?'. Så siger de: 'Jo'. Det tror jeg på, det er min mening og opfattelse af det, at så har vi en god kontakt, når vi starter."

Flere af lærerne karakteriserer traditionel tavleundervisning som distance-rende, defineret ved at læreren fysisk placerer sig oppe foran ved tavlen med afstand til eleverne og blot er der for at 'rable sin viden af'. Der tales *til* eleverne og ikke *med* eleverne, som Lia udtrykker det. I stedet fremhæver flere, at de foretrækker at indtage en fysisk bevægelig position. Det at bevæge sig rundt imellem eleverne, som det blandt andet beskrives i ovenstående interviewcitater, bliver forbundet med et ønske om at signalere mere personlig tilstedeværelse og give eleverne indtrykket af 'jeg kan godt lide dig og vil gerne hjælpe dig til at lære'. Lærerne udtrykker således en bevidsthed om måden, hvorpå det fysiske rum kan anvendes som ressource til at skabe en nærværende, personlig relation. I sammenhæng hermed er der flere eksempler på, at en lærer har eksperimenteret med valget af møbler til læringsrummet ud fra en tanke om, at møblet kan facilitere en setting, hvori emotionelle handlinger såsom tillid kan udfolde sig på en anden måde end sædvanligt:

Lia: ”Vi [et lærerteam] var de første, der købte sofaer til klasseloka-
lerne.”

LL: ”Hvad var tanken med de sofaer?”

Lia: ”At vi skulle have et sted, hvor man snakkede uformelt. Der skulle
være en varme, der skulle være øhm – ja, et sted, hvor man lige kunne
sætte sig ned med dem, sidde iblandt dem. I stedet for altid, der er den
afstand, at man står her, og de sidder hernede. Altså sommetider, så
sidder man også nede ved dem, men der *er* meget den afstand. Og man
kan også mærke det, når vi sætter os i sofaen *lige* imellem dem, skulder
ved skulder, så er det en helt anden snak, vi får.”

Det uddybes ikke, hvad der mere specifikt ligger i, at det er en ’helt anden
snak’, som læreren får med sine elever, når hun sidder imellem dem i sofaen.
Men det fremhæves, at sofaen har potentiale til, at der kan skabes en stem-
ning af varme og nærhed som alternativ til den sædvanlige afstand. Hertil
kommer et billede af, at varmen og nærheden suppleres af en form for lige-
værd og lige-gyldig tilstedeværelse udtrykt igennem kroppe, der har fysisk
kontakt med hinanden i kraft af skulder ved skulder-positionen.

5.4. Fra det faglige, professionelle rum til det personlige rum

Generelt er der i interviewene adskillige eksempler på, at lærerne prioriterer
det at bevæge sig ud i sociale praksisser med eleverne, hvor de typiske mar-
kører for en lærer-elev-relation i en faglig sammenhæng suppleres med ak-
tiviteter og oplevelser såsom bowling, svømning og kanoudflygt, der kan
muliggøre, at andre positioner og ressourcer bringes i spil hos såvel lærere
som elever. Flere af lærerne giver udtryk for, at en distanceret, fagfaglig
orientering ikke flytter noget i forhold til den pågældende elevgruppe. Der
tages afstand fra de kollegaer, der forekommer at ville holde fast i en lærer-
position præget af en tilgang til, at eleven selv må bringe motivation med ind
i læringsrummet, og at læreren kan forbeholde sig sin ret til ikke at enga-
gere sig personligt i elevens læreproces. Flere af lærerne understreger, at de
ser en omsorgsfuld relation til eleverne som en nødvendighed, såfremt man
som lærer er tilknyttet det forlængede grundforløb:

LL: ”Hvis du skulle skrive en stillingsannonce ift. ansættelse af en kol-
lega på dit forløb, hvordan, øh – hvad skulle der skrives i den?”

Lise: ”Rummelighed.”

LL: ”Rummelighed?”

Lise: (griner) ”Med store bogstaver, tror jeg. Og så brænde for omsor-
gen for de her elever, fordi mange af dem kan jo slet ikke – det kan godt
være, de kan sidde stille i et klasselokale i 8 timer, men de lærer ingen-
ting. Fordi at der ikke er omsorg omkring dem, der er ikke opmærksom-
hed omkring dem. Så det skal være en person, som kan det her. Øhm,

det rent faglige skal være lidt på vågeblus, før vi har fået – altså, vi kan først lære dem de her ting, når der er ro omkring dem. Så det skal være en person, som er opmærksom på det.”

Som supplement til ovenstående beskriver læreren Dorte, at hun igennem de seneste to år som lærer på det forlængede grundforløb er blevet bevidst om at kunne orientere sig og bevæge sig imellem to rum, som hun benævner det personlige rum og det professionelle rum. Dorte har tidligere opfattet det personlige rum som værende forbeholdt de personer, som man elsker og drager omsorg for i sit private liv. På baggrund af mødet med de unge og særligt de unges fortælling om at føle sig afviste og forkerte i en lærers øjne er hun imidlertid blevet optaget af vigtigheden af at kunne håndtere en mere mudret afgrænsning imellem de to rum. Dorte beskriver det som, at man som lærer må ’lukke dem ind’, hvilket er et tema, der kan genfindes i flere af de andre interviews formuleret som at ville ’give dem en del af mig’ eller vise dem at ’jeg er også kun et menneske’. Det forekommer, at der i disse udtryk er indlejret en logik om omsorg, nærhed og personligt engagement som meningsfulde emotionelle handlinger, der bør praktiseres, når man som lærer agerer i en institutionel deltagelsesbane etableret for elever, der igennem en årrække har været marginaliseret eller har risikeret at blive marginaliseret i uddannelsessystemet. Imidlertid er det generelt utydeligt, på hvilken baggrund denne logik er opstået, eller hvem/hvad der måtte have formuleret denne som den ’rigtige’ måde at agere på i de sociale praksisser på det forlængede forløb. I stedet forekommer det, at lærerne giver udtryk for en personlig stillingtagen – at de har truffet et personligt valg om at ville etablere og lede et nærværende, trygt og tillidsfuldt læringsrum.

5.5. At vide tilstrækkeligt eller at vide for meget

Lia: “Der var en af mine elever, som havde en far, som var rigtig syg, han var ved at dø af kræft, og lige pludselig en dag, så blev det bare for meget for hende, og hun græd, og hun kom ind på, at hun ville nok stoppe i skolen, fordi hun ikke kunne overskue, at hun nu kom bagud, og du ved – alt muligt ramlede i hovedet af hende. Og lige så snart vi lige fik snakket sådan i 10 minutter, at: ’det gør du jo ikke, og det er helt lovligt, at du er hjemme, det skal du ikke sidde og føle dig dårlig over og hvad ellers der er. Åh, der faldt jo en helt anden ro på hende.”

Der er i det empiriske materiale adskillige eksempler på, at en lærer er involveret i at hjælpe en elev med at håndtere et personligt problem. Lærerne forsøger at identificere og balancere elevens emotionelle tilstand og støtte eleven med at kunne håndtere såvel en følelsesmæssig påvirkning relateret til et personligt problem og samtidig deltage i en læringsmæssig praksis. Læreren bevæger sig herved af og til i retning af at forhandle nogle af de

institutionelle praksisser, der er omkring eksempelvis fraværsprocent eller rækkefølge i opgaveporteføljen. I den forbindelse vurderer flere af lærerne, at det er afgørende, at de har viden om de problemstillinger, der præger de unges liv, såfremt de skal lykkes med at arrangere et fleksibelt læringsrum, der kan fastholde dem i uddannelse. Flere af lærerne beskriver, at de i begyndelsen var meget chokerede over omfanget af elevernes problemer og at manglende viden om baggrunden for en elevs adfærd har gjort det vanskeligt at håndtere og modificere egne følelser på en måde, der er hensigtsmæssig for interaktionen med elevgruppen. Lise beskriver sin opstart med elevgruppen på det forlængede forløb således:

Lise: ”Den verden med alle de problemer var så langt væk fra mig: At så mange elever kan have så store problemer i så ung en alder, det var jo – altså, det vidste jeg slet ikke. Det ville bare have givet mig mere ballast til at håndtere nogle ting, hvis jeg havde vidst mere om typen af elever på det forlængede forløb. Altså, jeg var jo – havde en kort lunte, hvis man kan sige det sådan, mine aggressioner ville måske dæmpes noget, hvis jeg vidste, at de var sådan, altså, jeg ville ikke så hurtigt give op, og jeg ville ikke blive så hurtigt sur. Jeg ville ikke have været så irriteret, hvis jeg vidste baggrunden for mange af de her elever. Og det var simpelthen, altså, det kan godt være, det er, fordi jeg bare var dum, at jeg ikke tænkte over, at de har altså svært ved at læse og skrive og – rigtig svært ved at læse og skrive, og de har svært ved at koncentrere sig, og – øhm, hvis der var nogen, der havde oplyst mig om ADHD-børn for eksempel, så ville jeg måske have undgået de konfrontationer, jeg har haft med dem (...). Det er først et stykke henne i forløbet, at de tør at være fortrolige med en lærer, ikk’ oss’. Men man – efterhånden kan man måske bedre spotte de her elever, før de selv siger noget. Og det er jo erfaringen, der gør, at jeg kan gennemskue eleven, før de åbner op, ikk’. Men havde jeg nu bare haft lidt baggrundsviden, før jeg startede, så havde jeg også kunnet ’redde’, i gåseøjne, nogle elever.”

Lise fremhæver egne følelser såsom opgivenhed, irritation og vrede som emotioner, der bliver lettere for hende at dæmpe, såfremt hun kender til baggrunden for måden, hvorpå en elev deltager eller ikke deltager i den læringsmæssige praksis. Hun giver udtryk for, at viden om eleven og hendes evne til at bearbejde egne emotionelle udtryk får betydning for, hvorvidt hun kan ’redde’ nogle elever. Hvorvidt Lise med ’at redde’ mener at fastholde nogle elever og få dem igennem grundforløbet er uklart, ligesom det heller ikke er tydeligt, hvorvidt det er Lises egen mission eller institutionens, som hun ønsker at lykkes med.

Flere af lærerne beskriver, at der for dem ikke er noget valg, når en elev betror sig til dem. Mange af eleverne har oplevet voksne, der har svigtet dem og ikke hjulpet. Lærerne lægger derfor vægt på, at åbenheden og tilliden fra

eleven må imødekommes med umiddelbar tilstedeværelse og opmærksomhed. Dog oplever nogle af lærerne, at denne type relation til eleverne kan indebære, at de bliver informeret om aspekter i elevernes liv, der er svære at rumme. Nogle lærere beskriver, at de har oplevet situationer, hvor de hellere ville have været den pågældende viden foruden, idet de oplever at blive eksempelvis for forsigtige med hensyn til at stille krav over for en elev eller være bekymrede for en elevs aggression, såfremt denne er blevet påtalt i nogle papirer fra de offentlige myndigheder, der er sendt til skolen. I citatet ovenfor gav Lise udtryk for, at viden om elevernes baggrund er vigtig i forhold til at kunne håndtere egne emotioner bedre og hjælpe eleven bedst muligt. Igennem interviewet med Lise fremgår det imidlertid, at der for hende kan være forbundet en vis ambivalens med at vide for meget om en elev og vedkommendes problemer:

Lise: “(...) Jeg kunne bare mærke, det kom for tæt på med denne her elev. Og jeg ville have svært ved måske at være øhm – i en undervisningssituation at være altså sådan en autoritet og sige: ’Så, nu stopper legen her, ikk’ oss’, lad være med at sidde og pjatte så meget’. Hvis jeg ved, at han faktisk har det rigtig, rigtig skidt derhjemme. Og der skal jeg jo selvfølgelig vide, hvad det er, men jeg skal også passe på, at jeg ikke bliver for meget mor og for omsorgsfuld.”

Lise udtrykker i ovenstående, at hun kan være bekymret for sin måde at forvalte sin autoritet i læringsrummet på, hvor hun i stedet bevæger sig ind i en for omsorgsfuld rolle, som hun forbinder med en familiær mor-barn-relation. For andre af lærerne er der andre typer af dilemmaer koblet til at skulle etablere og lede et læringsrum for den pågældende elevgruppe; herunder at de skal afgøre, hvilken af eleverne der har mest brug for deres støtte.

5.6. At støtte én og lade de andre falde

Lærerne udtrykker, at de ofte oplever, at elevernes personlige problemer antager et sådant omfang, at eleven har behov for kontinuerlig og længerevarende støtte. I det skemalagte læringsrum, hvor en lærer som oftest er alene med et hold på 12-16 elever, oplever flere af lærerne, at det er vanskeligt at støtte op om både elevernes personlige problemer og faglige udvikling på en og samme gang. Som beskrevet i det indledende uddrag fra mine feltnoter står læreren Helle i en situation, hvor én elev er ked af det, og hun forsøger at tage hånd om elevens emotionelle tilstand, samtidig med at flere af de andre elever har brug for hendes hjælp i forhold til at komme videre med den faglige opgave. Eleverne er visiteret til det forlængede grundforløb på baggrund af deres personlige, sociale og faglige vanskeligheder, og det er ikke usædvanligt at disse sættes i bevægelse samtidig. Når Helle i situationen siger “det er sgu svært. Hvem skal jeg svigte?”, giver hun udtryk for, at der ikke er nogen let eller rigtig måde, hvorpå den en-

kelte lærer kan møde samtlige elever og deres behov. Helle oplever, at hun som enkeltindivid skal træffe beslutninger flere gange daglig, der involverer, at hun intensiverer sin opmærksomhed og sit nærvær omkring en elev, hvorved hun samtidig bevæger sig bort fra de andre elever og deres behov – der findes ikke én *bedste* løsning. Med etableringen af et forlænget grundforløb og ønsket om at fastholde den pågældende elevgruppe kan dette give anledning til en diskussion af, hvorvidt der i det institutionelle arrangement er indlejret en emotionel eksklusionsdynamik, hvor det at svigte nogen bliver en uundgåelig del, grundet sammensætningen af elever, der alle har brug for meget faglig støtte, samtidig med at deres liv har været præget af personlige og sociale problemer, der til tider gør det svært at tage del i en faglig sammenhæng. Set på baggrund af Helles situation bliver det den enkelte lærer, der bliver bærer af svigtdynamikken, i og med at det er den enkelte lærer, der daglig står i de konkrete relationer med eleverne og skal fordele sine ressourcer imellem dem. Der kan herved være en risiko for, at læreren som enkeltindivid føler sig ansvarlig for de daglige 'svigt' og tolker eventuelle negative udtryk i elevernes deltagelsesbaner som udtryk for egen formåen/ikke-formåen.

5.7. At være betydningsfuld, men grænseløs i sin deltagelse og tilstedeværelse

På trods af dilemmaerne forbundet med forsøget på at balancere elevernes behov og emotionelle tilstande er det for de fleste af lærerne også forbundet med glæde og tilfredshed at arbejde med unge mennesker i en læringsmæssig sammenhæng, hvor de bekræftes i, at deres tilstedeværelse er værdifuld. Peter fortæller, at han kørte træt i sit tidligere arbejde som svejser i en større industrivirksomhed, hvorimod arbejdshverdagen som lærer på det forlængede forløb giver variation og udfordring i forhold til at lære sit fag fra sig og målrette det den enkelte elevs læringsforløb:

Peter: ”Der hvor jeg var før, der blev det hele sådan en trummerum. Jeg kunne – jeg vidste alt, kunne gøre alt. Og kendte alt til firmaet, altså det var sådan noget med at sætte hovedet på kommoden inden jeg gik hjemmefra, og så gik jeg på arbejde og passede mine ting, og så gik jeg hjem igen. Hvor det her, det er noget helt andet, for jeg tager det sgu med hjem, og – altså mine elever ringer til mig om aftenen og om morgenen og – altså det har jeg det godt med, rigtig godt med.”

For Peter slutter arbejdsdagen ikke kl. 15.30, når han forlader værkstedet på skolen. Mange af lærerne har jævnligt kontakt med eleverne uden for skoletiden. De har som oftest kontakt med eleverne over telefon og fortæller eksempler på elever, der ringer op og lige skal have repeteret morgendagens program eller er kede af det på grund af kæresteproblemer, økonomiske vanskeligheder, tilbagefald med misbrug af hash etc. Hvis en elev ikke har været

i skole i nogle dage og ikke har givet lyd, er det ikke usædvanligt, at lærerne benytter sig af eksempelvis facebook for at se, om eleven har været aktiv på sin profil. Fordi lærerne har kendskab til, hvad der rører sig i elevernes liv uden for skolen på godt og ondt, er det for de fleste af lærerne et vilkår, at de ikke blot 'slipper' eleverne, når de efter endt arbejdsdag tager hjem. Flere af dem benævner den tætte kontakt som 'at gøre lidt ud over beskrivelsen' og beskriver denne type relation som positiv, idet de oplever det som værdifuldt og bekræftende at kunne give eleverne en smule ekstra opmærksomhed og støtte, når der ikke er andre voksne, der kan være der for dem. Det er således et tilvalg at udvide deres nærvær og tilstedeværelse for eleverne.

Spørgsmålet er imidlertid, hvad denne udvidelse måtte betyde for elevernes personlige deltagerbane i uddannelsessystemet og i deres begyndende voksenliv generelt. Der er i materialet flere eksempler på, at sms-kontakt med læreren om morgenen får en positivt forandrende betydning i forhold til elevens daglige tilstedeværelse i institutionen. Endvidere forekommer det, at nogle af eleverne finder glæde og tryghed ved at kunne dele aspekter af deres liv med en erfaren voksen, der er en stabil figur i deres dagligdag. Dog kan det også tænkes, at der lægges kimen til, at eleven inviteres ind i en deltagelsesbane præget af en afhængighedsrelation, og at læreren træder ind i en deltagelse præget af bekymring. En deltagelse der udvider arbejdstiden og ansvarsfølelsen i forhold til elevgruppen. På baggrund af elevsammensætningen og de personlige, sociale og faglige problemstillinger, der bringes med ind i den uddannelsesmæssige praksis, kan der for mig at se være basis for en deltagerbane, der er indlejret i en art bekymringslabyrinth med gange, der er placeret i og uden for uddannelsesinstitutionen. I denne labyrinth forsøger læreren at hjælpe eleverne med at finde den rette retning, og læreren bevæger sig aktivt omkring for at identificere elevernes positioner og mulige forhindringer for at hjælpe dem ind til midten, hvor ikke blot uddannelsesbeviset, men også det 'okay' liv kan indløses. Begrebet grænseløst arbejde er igennem det seneste årti blevet anvendt som begreb til at karakterisere arbejdslivet i dag, hvor grænsen mellem arbejde og fritidsliv flyttes og bliver mere utydelig (Forseth, 2010). Forseth foreslår, at begrebet om grænseløshed også udforskes i forhold til kategorier for subjektiv grænseløshed. Forseth definerer ikke, hvad hun forstår herved, men med afsæt i ovenstående kunne man tale om, at det institutionelle arrangement og eleverne heri udgør en kilde til, at nærvær og engagement bliver vanskeligt at afgrænse som emotionelle handlinger relateret til den formelle arbejdstid, og at lærerens ambitioner og tilfredsstillelse ved at fastholde en elev og hjælpe vedkommende på 'ret køl' gør lærerne sårbare over for en grænseløshed i deres deltagelse og tilstedeværelse.

5.8. At involvere sig og afvise

I sammenhæng med ovenstående ses en institutionel ambivalens forbundet med det at ville fastholde og inkludere flere elever, samtidig med at elev-

gruppen kræver mange ressourcer og ikke nødvendigvis vil kunne honorere de faglige krav, som ikke blot skolen, men også håndværksmestre uden for skolen, stiller. Målsætningen om at skulle levere et vist fagligt niveau til aftagerne og samtidig inkludere og omslutte 'alle' kan betyde modsætningsfyldte forventninger med en følelsesmæssig belastning som konsekvens. Læreren Peter formulerer det således:

Peter: ”Vi har sgu også nogle, der ikke kommer igennem, det må vi erkende. Sådan en som Martin – Martin Petersen, du ved – jeg tror aldrig, det går godt, jeg tror aldrig, han får styr på sit liv, og det er jeg så ked af, fordi han er en rigtig dejlig dreng, øh (-) et godt menneske, men han fungerer bare ikke socialt altså, det går skidt hjemme, og – nu hører jeg – jeg er jo sådan lidt – jeg kan ikke slippe dem igen, det er sådan pisse irriterende nogle gange. Vi har Per her – som er Martins ven, så her den anden dag går jeg ned og siger: ’Hvordan går det med Martin?’ . ’Åh det går skidt’, siger han så, ’han går nede på Produktionskolen nu. Og han er ikke så glad for at gå dernede, men er han der ikke, får han fandeme ingen penge, vel og – det går ad Pommern til derhjemme’. Og så ringer Martin til mig og siger: ’Hvornår må jeg starte oppe ved dig igen?’. Og så står jeg lidt, fordi jeg tror ikke, han gennemfører det. Men det er fandeme svært at sige: ’Det kan du ikke’.”

Peter giver udtryk for, at han i sit arbejde med de unge knytter sig til dem, kommer til at kunne lide dem og involverer sig på en måde, der kan gøre det vanskeligt at slippe dem, når de ikke længere er tilknyttet det forlængede forløb. Ovenstående citat kan ses som et eksempel på de modsætningsfyldte forventninger og positioner, som lærerne skal bevæge sig imellem. På den ene side opbygge en tæt og tillidsfuld relation til eleven og hjælpe eleven igennem uddannelsesforløbet og på den anden side agere i positionen som den, der ’afviser’. I sammenhæng hermed beskriver flere af lærerne en organisatorisk ensomhed forbundet med det at være tilknyttet som lærer på de forlængede uddannelsesforløb. De oplever, at flere af deres kollegaer har den holdning, at den pågældende elevgruppe aldrig vil ’lykkes med noget i livet’, og at fastholdelse af elever fra ledelsens side primært er økonomisk motiveret på grund af taxameterstyringen. Relateret hertil udtrykker blandt andre læreren Lise denne oplevelse:

Lise: ”Jeg kan godt miste modet nogle gange, fordi jeg har sådan lidt: Er det min sag, jeg skal kæmpe, eller er det skolens, eller er det elevernes, eller hvad er det for en sag, man skal begive sig ud i nu for at argumentere for de her elever og sige: Jamen, de har altså ligeså meget ret til at få en uddannelse, som alle andre har.”

Avis og Bathmaker (2004) diskuterer vigtigheden af en kritisk stillingtagen til de emotionelle fordringer, der er forbundet med lærerpositionen, og som kan involvere en romantisk forestilling, der gør lærerne sårbare over for en forventning om skulle agere helte. Ønsket om fastholdelse, rummelighed og inklusion, at 'de har ligeså meget ret til at få en uddannelse, som alle andre har', forekommer at tale sig ind i deres 'hjerter' og gør det svært at agere i en sammenhæng, hvor en anden dominerende forståelse er, at 'nogle jo må falde fra', og hvor der i lærerkollegiet foregår en kontinuerlig forhandling om rimelige og relevante uddannelsespraksisser (Lippke, 2011).

6. Afrundende diskussion

Jeg spurgte i introduktionen til denne artikel, hvad de emotionelle handlinger fortæller om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i det institutionelle arrangement, som det forlængede uddannelsesforløb udgør. Analysen viser, at lærerne har en stærk orientering imod omsorg og håndtering af emotioner og relationer på en måde, der faciliterer tillid, trykthed og positive identiteter. Ved at forsøge at realisere en stabil støttefigur i deres deltagelse og tilstedeværelse på de forlængede uddannelsesforløb involverer lærerne sig som med-aktører i forhold til at håndtere de personlige og sociale vanskeligheder, der måtte begrænse eller marginalisere eleverne i deres deltagelse i uddannelsen. De emotionelle handlinger fremstår som produktive kræfter, der bibringer lærerne en følelse af mening, glæde og tilfredshed, og der forekommer at været knyttet en positiv positionering hertil i form af en holdning om, at man udgør en særlig betydningsfuld voksen, der giver eleven en følelse af at være en betydningsfuld person. Dog er der til de emotionelle handlinger også jævnlige forbundet dilemmaer og ambivalenser med en følelsesmæssig belastning som følge.

Med afsæt i Hochschilds tanker om kommercialisering af intime og sociale relationer kan læreren på de forlængede grundforløb tænkes som en central positioneret aktør, hvis deltagelse er præget af en praktisering af en institutionaliseret og professionaliseret menneskelig omsorg. I forsøget på at fastholde elever i et læringsmiljø karakteriseret ved bl.a. stabile og kendte lærere bliver emotionelle handlinger produktive institutionelle ressourcer, der reflekteres i samspillet mellem lærere og elevers personlige deltagerbaner. Udøvelsen af omsorg kan således tænkes som en romantiseret vare, der er relevant i forhold til fastholdelsespraksisserne med læreren som aktiv part. Med afsæt i et Hochschildsk perspektiv vil dette kunne indebære en begyndende instrumentalisering og et tab af autenticitet med risikoen for udbrændthed til følge. I sammenhæng hermed forekommer det problematisk, at aktører på politisk niveau og i uddannelsesinstitutionernes ledelses-

mæssige lag forholder sig minimalt til de emotionelle aspekter, der er forbundet med lærernes daglige tilstedeværelse og arbejde med fastholdelse i et læringsrum, hvor også elevernes personlige og sociale vanskeligheder præger deres tilstedeværelse. Som en teamleder udtaler det så: “undgår vi her i teamet at tage pædagogiske drøftelser om, hvad lærerne skal i forhold til fastholdelse og gruppen af ’tunge’ elever, da det skaber alt for mange konflikter og dårlig stemning pga. uenigheder mellem de forskellige lærere.” Lærerne forekommer således at stå isoleret i organisationen uden forum, hvori der åbnes op for kritisk refleksion over de sociale praksisser og den institutionelle ramme, inden for hvilken fastholdelse af eleverne skal finde sted. På baggrund heraf virker det, som om lærerne efterlades med og forsøger at manøvrere i en praksis præget af en individualiseret diskurs om omsorg og ambitionen om at bringe eleverne på rette vej. I den sammenhæng søger flere af lærerne efter viden og professionalisme i forhold til deres hverdag med de ’frafaldstruede’ elever ved at tilmelde sig efteruddannelseskurser om fx børn og unge med ADHD og andre psykiatriske diagnoser.

Alene i læringsrummet, alene i et forsøg på at fastholde eleverne og bringe dem bort fra deres problemer, kan der i materialet anes en risiko for, at lærerne bevæger sig bort fra læringsrummet over i et andet relations-rum, der ville kunne betegnes som et semi-terapeutiseret samtalerum. Ifølge Furedi (2003) er en række institutioner og professioner, herunder lærerfaget, præget af et terapeutisk etos som følge af den vestlige verdens udvikling i retning af en terapeutisk kultur og emotionalisme. På baggrund heraf kan det tænkes, at lærernes sanssemæssig-relationelle praksis ’at se’ kan forekomme forførende for såvel elever som lærere og reflekterer en samtidstendens med talen om følelser. En sådan bevægelse vil imidlertid kunne implicere, at graden af emotionalisering og involvering bliver belastende for begge parter, hvorfor der ligger en afgørende fordring for læreren i professionelt at kunne bevæge sig på en knivsæg og balancere de emotionelle handlinger på en måde, der ikke får eleven til at føle sig invaderet og læreren til at fortabe sig i elevens problemer og mulige diagnoser. En over-emotionalisering vil kunne overskygge de muligheder, der ligger i erhvervsskolesystemet som handlekontekst i forhold til at udvikle på det sunde potentiale med hensyn til elevernes bevægelse ind i et fag og bort fra deltagerbaner præget af frustrationer og håbløshed.

7. Konklusion

Det er i denne artikel fremanalyseret, hvordan lærere praktiserer emotionelle handlinger som et fastholdende greb om unge, der er potentielt frafaldstruede. Det vises, hvordan det institutionelle arrangement muliggør, at de emotionelle handlinger kan tage afsæt i faglige aktiviteter, og at såvel elever som lærere med faget som udgangspunkt kan bevæge deres delta-

gelse i retning af en konsolidering af en positiv identitet. Samtidig synes rummet for de emotionelle handlinger at blive udvidet – grænserne for, hvad lærerne involverer sig i i forhold til elevernes liv, og hvornår de gør det, flyttes og kan forføre såvel lærere som elever til en over-emotionalisering med semi-terapeutiske praksisser til følge. Det konkluderes, at emotionelle handlinger udgør en produktiv ressource i forhold til fastholdelse, men at en fortsat kritisk diskussion heraf er nødvendig, da risikoen for en romantisering af fastholdende emotionelle handlinger kan medføre en isolering og over-ansvarliggørelse af lærerne i deres deltagelse.

LITTERATUR

- Avis, J. & Bathmaker, A.-M. (2004). The politics of care: emotional labour and trainee further education lecturers. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(1), 5-19.
- Bartholdsson, Å. (2009). Den venlige magtudøvelse – normalitet og magt i skolen. København: Akademisk Forlag.
- Bolton, S. C. & Boyd, C. (2003). Trolley dolly or skilled emotion manager? – Moving on from Hochschild's Managed Heart. *Work, Employment and Society*, 17(2), 289-308.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (1999), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (2011). Følelser i ledelse - introduktion. I: Elmholdt, C. & Tanggaard, L., *Følelser i ledelse*. Århus: Klim.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A. & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about „what works“ in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209.
- Fineman, S. (ed) (2008). *The Emotional Organization: Passions and Power*. Oxford: Blackwell
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-143.
- Forseth, U. (2010). Ambivalenser i frontlinjearbeid. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 12(3), 9-24.
- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London: Routledge
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 389-405.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19 (2), 121-140.

- Kamp, A., Bottrup, P. & Sørensen, O. H (2010). Følelser på arbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(3), 5-8.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, V. E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.
- Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærernes professionelle identitet. I: Jørgensen, C.H., *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Manen van, M. (1995). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- O'Connor, K.-E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Poder, P. (2010). Når medarbejdere håndterer hinandens følelser – om betydningen af kollegers 'other emotion management' for deres identitetsarbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(3), 72-86.
- Riele, K. M. & Crump, S. (2002). Young people, education and hope: bringing VET in from the margins. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 251-266.
- Rumberger, R.W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues of Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Tangaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.