

KAPITTEL 2

«Det handler om relasjonen til barna»: Relasjonsbygging som sentral målsetting og undervurdert aktivitet

Alexander Gamst Page Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: This article focuses on preservice teachers' identity construction and how such identity construction is predicated on relation-building. The literature on the construction of professional teacher identity suggests that it occurs gradually over the course of their studies. In this study, we can see a general division between the job description of the teacher and the individual teacher's ability to form relationships with their pupils. With this in mind, the question becomes: How is the construction of professional identity affected when relationships are central to a teacher's formal duties? Thirty Norwegian preservice teachers participated in interviews for this study, wherein it became clear that their professional identities were so tied to pupil-teacher relationships that many were unable to reach a point where they could identify as teachers without having been assigned a class. Being able to form and maintain such relationships, and the underlying care for the pupils that they entail, ceases to be a desirable quality that a teacher *should* have, and becomes a necessary criterion that a teacher *must* have. In this way, building relationships becomes a central and defining goal for preservice teachers' establishment of professional identity. It is surprising, therefore, that the competence required to establish relationships is not taken more seriously. Instead, the participants gave the impression that they expect relationships to come by themselves when they are given their own class.

Keywords: teacher-pupil relations, preservice teachers, Nordic education model, teacher identity, identity construction

Innledning

Konstruksjon av profesjonell identitet har vært et viktig forskningsområde innen lærerutdanningen, blant annet fordi dette påvirker lærerstudenters engasjement, effektivitet i yrket og frafall (Beijaard et al., 2004). I denne sammenheng handler dette kapitlet mindre om lærerstudenters reelle aktivitet når det gjelder identitetskonstruksjon enn det gjør deres refleksjoner og antagelser rundt hva som skal til for å oppnå deres projiserte identitet. Det er mange faktorer som går inn i identitetskonstruksjon, slik som refleksjoner (Korthagen & Vasalos, 2005), narrativer (Søreide, 2007; Taylor, 2017), og den politiske situasjonen rundt undervisning (Day & Kington, 2008). I tillegg er det uunngåelig at en stor del av identitetskonstruksjonen vil bli påvirket av hvordan studenter forestiller seg den ideelle lærer, og til hvilken grad studentene kan oppnå disse idealene (Beauchamp & Thomas, 2010).

Denne artikkelen er basert på intervjuer med 30 norske studenter i ulike faser av en fireårig lærerutdanning. Målet med studien var å utforske hvordan lærerstudenter konstruerte profesjonell identitet. Det viste seg tidlig at denne konstruksjonen utartet seg annerledes enn det som var forventet ut ifra bakgrunnslesningen. Denne hadde gitt et inntrykk av en jevn konstruksjon, der studenter utviklet sin læreridentitet underveis i studiet. Intervjuene i denne studien tilsa at dette bare skjedde fram til et punkt, og at det var fåtallet, selv i sisteåret, som anså seg selv som lærere. Årsaken til dette så ut til å være knyttet til verdiene som norsk utdanning er bygd på, noen ganger kalt «den nordiske utdanningsmodell» (Antikainen, 2006), og hvordan etablering av lærer–elevrelasjoner er mer sentrale i denne modellen enn i andre utdanningssystem. Som konsekvens av dette, konstruerer deltagerne i denne studien en ideell lærer som er nært forbundet med relasjonsdannelse, hvilket de nødvendigvis må ta i betraktning idet de konstruerer sin egen profesjonelle læreridentitet. Denne artikkelen omhandler komplikasjonene som oppstår når selve studiets oppbygning skaper vanskeligheter for dannelsen av profesjonell identitet ved å begrense adgangen til den formative praksis som er relevant for oppnåelse av idealet.

Argumentet i denne artikkelen er bygd opp rundt tre forskningsspørsmål. Det første er hvorfor deltagerne konstruerer identitetskonstruksjon utarter seg slik den gjør. Det andre er hvilken betydning relasjonsbygging har i identitetskonstruksjonen til de deltagende lærerstudentene. Det tredje er hvorvidt deltagerne viser forståelse for hva som skal til for å etablere gode relasjoner.

Hva sier eksisterende forskning?

Identitetskonstruksjon

Det er relativt mange studier som fokuserer på konstruksjon av profesjonell identitet blant lærerstudenter, delvis fordi det er forstått at dette er et viktig element i lærerens framtidige yrkesutøvelse (Beauchamp & Thomas, 2010; Day et al., 2006; Tangen et al., 2018). Identitet er et noe diffust begrep, men generelt sett kan vi skille mellom sosial identitet og personlig identitet. Førstnevnte er mer modulær, situasjonell og knyttet til spesifikke sosiale kategorier eller roller. Sistnevnte, derimot, er mer konstant, og kan forstås som personens indre eller «sanne» jeg (Deschamps & Devos, 1998). Studier på læreridentitet benytter en relativ enstemmig forståelse av begrepet, basert på en blanding av Erikson (1959, 1968) og Mead (1934). Begge disse anser identitet som sosialt konstruert gjennom en livslang prosess der interne psykologiske prosesser møter sosiokulturelle prosesser (Friesen & Besley, 2013; Schepens et al., 2009; Taylor, 2017). Det synet på identitet som mange studier da benytter kombinerer aspekter av sosial identitet og personlig identitet, i tillegg til å måtte balansere individuell og gruppeidentitet. Denne sammensatte forståelsen er egnet til å studere yrkesrettet selvforståelse. Dette er fordi måten folk forstår seg selv som yrkesutøvere finnes i en balanse mellom gruppens mer abstrakte identitet og hvordan denne samspiller med identiteten til individene som utgjør denne gruppen.

Identitetskonstruksjon er framstilt i forskningen som en gradvis prosess som foregår gjennom lærerstudentenes utdanning (Ampadu et al., 2021; Izadinia, 2015; Sutherland et al., 2010). Ut ifra denne gjentagende framstillingen av en gradvis prosess kan man anta at profesjonell identitet vil være mer utviklet jo lenger ut i utdanningsløpet man kommer. Det er mange variabler som påvirker lærerstudentens konstruksjon av profesjonell identitet. Flere områder har blitt utforsket, som narrativer og personlig historie (Ruohotie-Lyhty, 2013; Søreide, 2007), emosjoner (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2003) og kultur (Hargreaves, 1994). Et område som er spesielt relevant for denne studien, er betydningen av rollemodeller. Disse kan være konkrete mennesker man ønsker å etterligne. De kan være abstrakte ansamlinger av kvaliteter man anser som positivt, og alt imellom. Dermed kan disse rollemodellene være reelle lærere som personen har samhandlet med, familiemedlemmer, fiktive lærere fra film og bøker, eller en uspesifisert figur som er et amalgam av egenskaper studenten anser som ønskelige (Dolloff, 2006). I denne sammenheng, for å nøste opp i hvorfor norske

lærerstudenter konstruerer identitet slik de gjør, kan det være nyttig å se på hva de anser som deres ideallærer.

Den gode lærer

Læreren har en samfunnskritisk rolle, og det bør derfor forventes at det vil være mange ulike syn på hva en god lærer er avhengig av hvem man spør. Lærere og skoleledere, som vet hva yrket innebærer, vil naturlig besitte et mer helhetlig bilde som i tillegg til faglig styrke og det å være god med elever også vektlegger evne til å samarbeide i tverrfaglige team og vilje til å se sin egen praksis kritisk (Wittek, 2018). En relativt tidlig studie av Nias (1989) malte et noe enklere bilde der lærerne som deltok falt inn i to hovedgrupper basert på hvordan de anså sine roller som lærere. Den første gruppen kan vi betegne som 24-timers-lærere. Disse vektlegger eget engasjement og omsorg for elevene. De anser at de har et ansvar overfor barna som går ut over lærerens formelle arbeidsoppgaver, men som strekker seg inn i deres privatliv. På en måte kan vi si at for å kunne fungere i sine læreridentiteter må lærernes personlige identiteter også aktiveres per definisjon, fordi selvidentifiseringen som en god lærer blir avhengig av å gi av seg selv. De må oppriktig bry seg om barna, og må være lærere 24 timer i døgnet. Den andre gruppen er de som opprettholder rollen kun innen arbeidstiden. De er klare over at det er en underforstått forventning at de skal gå ut over sine formelle oppgaver, men de tar avstand fra dette med argumentet at når arbeidsdagen er over, er de ikke lærere mer. Dette kan vi se som en sosial identitet som er adskilt fra personlig identitet. Trenden blant forskning på lærerstudenter er at de besitter en enklere og mer abstrakt konseptualisering av den gode lærer.

Studier som baserer seg på hvordan lærerstudenter anser den gode lærer har en større tendens til å sammenfalle med Nias' todelte perspektiv (Fajet et al., 2005; Helaluddin et al., 2020). Dette idealet fungerer fortsatt som en målestokk for lærerstudenter i deres egne identitetsprosjekt som en arketype de må ta stilling til, enten det er å omfavne eller avvise. Av sentral interesse i denne forstand er arbeidet til Beauchamp og Thomas (2010). De bygger på slike forfattere som Cooper og Olson (1996) samt Florez og Day (2006) og argumenterer for at lærerstudenter aktivt konstruerer sine profesjonelle identiteter mot et ideelt mål. I denne sammenheng bruker studentene sin refleksjonsevne og sin kunnskap om egen fortid og nåtid til å forestille seg en vei mot dette idealiserte framtidige selv. På denne

måten kan en konstruksjon av den gode lærer påvirke hvordan lærerstudentene konseptualiserer sine utviklingsløp. Selvets utvikling kan sees som en trasé fra den en nå er til den man ønsker å bli (Giddens, 1991), og her kan ideallæreren bidra til å gjøre målet man sikter etter mer konkret (van Lankveld et al., 2017).

Betydningen av relasjoner

Litteraturen som er blitt presentert fram til nå stammer fra ulike land, og det kan forventes at ulike lokale kontekster og utdanningssystem vil påvirke identitetskonstruksjonen til lærerstudentene. I Norge kan dette tilsi at den relasjonstunge nordiske utdanningsmodell (Antikainen, 2006) vil medføre en mer relasjonssentrert «god lærer» enn andre steder. Det er selvfølgelig veldig mange ulike utdanningssystem i verden, hvor noen vil være mer lik den nordiske, andre mindre lik. Det er umulig å gå gjennom alle disse her, men de engelskspråklige landene kan være nyttige å utforske, både fordi en stor del av den internasjonale forskningen på høyere utdanning er gjennomført her, og fordi de utgjør en interessant kontrast til Norge. Sammenlignet med Norden, har styringsdokumentene i de engelskspråklige landene et langt mer hierarkisk fokus. Relasjoner er sjelden nevnt, og da som regel i sammenheng med å kontrollere klasserommet. Lærer-elevrelasjoner er for eksempel ikke et tema i styringsdokumenter fra USA (US Department of Education, 2022), og det nærmeste er et avsnitt i den mer praksisrettede «survival guide» for nye lærere der gode relasjoner med hjemmet er vektlagt (US Department of Education, 2021). Dette minner om australske styringsdokumenter, hvor lærer-elevrelasjoner heller ikke er nevnt. En sentral forskjell er at her blir det lagt mye mer vekt på gode relasjoner med hjemmet enn i USA; dog dette gjør det mer merkelig at relasjonsbygging opp mot selve eleven er utelatt (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011; Department of Education, Skills and Employment, 2008). Storbritannias styringsdokument for lærere nevner gode relasjoner med elever to ganger, men utdyper ikke hva som ligger i dette. Den første kommer i del 7, som har overskriften «Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment». Dette tyder på at relasjoner her ikke er ment som koblet til pedagogikk eller didaktikk, men snarere som et hjelpemiddel for å kontrollere situasjonen i klasserommet. Den andre gangen lærer-elevrelasjoner nevnes er i del 8, «Fulfil wider professional responsibilities», som diskuterer ønskede egenskaper utenfor

formelle oppgaver. Dette gjenspeiler arketypen av den gode lærer som vi tidligere har sett, der relasjoner er en ønskelig tilleggssegenskap, men som ligger utenom en lærers formelle oppgaver (Department for Education, 2021).

I Norge er det en helt annen vektning på slike relasjoner, både i kvalitet og kvantitet, hvilket er tydelig og eksplisitt påpekt av utdanningsdirektoratet.

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dette synet er delvis basert på Jensen og Juul begrep relasjonell kompetanse (2003), som både vektlegger en lærers evne til å «se» barnet på dets egne premisser og hvilken rolle dette spiller i lærerens arbeid, samt påpeker lærerens ansvar i å etablere og opprettholde slike relasjoner. Fra dette er det tydelig at det binære synet på lærere er fraværende i den nordiske modellen, og at lærer-elevrelasjonen er en formell og integrert del av lærerens arbeid.

Metode

Artikkelen er basert på et postdoktorprosjekt som undersøkte konstruksjon av profesjonell læreridentitet i løpet av utdanning, med en antagelse at dette ville ha betydning for studenters framtidige effektivitet og engasjement i læreryrket. Prosjektet var basert på semistrukturerte intervju som fokuserte på lærerstudentenes erfaringer, profesjonelle utvikling og identitetskonstruksjon.

I alt tok 30 lærerstudenter del i dette prosjektet. Disse var i ulike stadier av en fireårig profesjonsutdannelse som grunnskolelærere. De var tatt opp i to studieretninger, var grunnskolelærerutdanning 1–7 og grunnskolelærerutdanning 5–10. Begge studieprogrammene hadde en generell overvekt av kvinnelige studenter, og dette er reflektert i utvalget, da fem mannlige og 25 kvinnelige studenter deltok. En potensiell begrensning som oppsto var at ingen fra andreåret stilte til intervju. Hvert årskull har ulik timeplan, og datainnsamlingen fant sted på et tidspunkt som viste seg å være ubeleilig for andreåret. En ny intervjurunde ble vurdert, men da dataene ble analysert var det ingen merkbare forskjeller mellom første og tredje år. De

interessante avvikene kom fra fjerdeåret, og virket relatert til studentenes stress over at studiene gikk mot slutten. Det var derfor ansett som lite sannsynlig at en ny intervjurunde med studenter fra andreåret ville påvirke funnene merkbart.

Et sentralt mål med intervjuene var å stille spørsmål som var åpne for deltagerens fortolkning. Hensikten var da å la deltagerne i størst mulig grad selv bringe på bane tema de anså som relevante med minst mulig geleiding fra intervjuer. Hensikten var også at måten deltagerne tolket åpne spørsmål på i seg selv kunne gi interessante data. Et åpenbart eksempel var identitet. Ikke bare innholdet i svaret, men også hvordan deltagerne tolket identitet kunne gi informasjon om deres identitetskonstruksjon.

Lengden varierte veldig avhengig av dybden på svarene. Som regel brukte de mer erfarne studentene lengre tid i og med at disse hadde mer å berette. I snitt varte intervjuene rundt 45 minutter. Sitat er gjengitt så ordrett som mulig, bortsett fra at terminologi er presisert. For eksempel er det vanlig blant deltagerne å omtale universitetet som «skole» og forelesere som «lærere». I intervjusituasjonen var det som regel tydelig fra kontekst hva som var ment, men tatt ut av sammenheng kan denne begrepsbruken føre til forvirring, og har derfor blitt spesifisert.

Intervjuene ble tatt opp med deltagerens samtykke. Studien er gjennomført etter NSDs (nå Sikt) retningslinjer om informert samtykke og personvern. Deltagerne var informert om sine rettigheter i forkant av intervjuene, og er presentert med tilfeldig valgte pseudonym i teksten.

Deltagerens svar

Konstruksjon av profesjonell læreridentitet

Et spørsmål som ble stilt til alle deltagere, var hvorvidt de så seg selv som lærere. Blant lærerstudentene i første og tredje år svarte halvparten «ja», halvparten «nei» (jf. tabell 1). Hvis vi tar utgangspunkt i den antagelse at profesjonell identitet utvikles gradvis under studiene, ville dette føre til en forventning at andelen ville være høyere på fjerdeåret. Isteden ser vi fra tabell 1 at andelen går ned. Det er, selvfølgelig, mulig at det relativt lave tallet deltagere har ført til lite representativ framstilling, og at et større utvalg ville gitt en annen fordeling. Ser vi på de spesifikke svarene som er gitt, derimot, gir denne fordelingen av svar og avviket fra forventet mønster fullstendig mening.

Tabell 1. Anser studentene seg som lærere?

	Ja	Nei
Første år	3	3
Tredje år	6	6
Fjerde år	4	8
Total	13	17

De som svarte «ja»

Den enkle, binære formuleringen av spørsmålet var intensjonell. Til tross for at læreridentitet ikke er et ja/nei-spørsmål, ble det formulert på denne måten for å gi minst mulig føringer på hvordan spørsmålet ble tolket, og dermed hvordan svaret ble framstilt. Som vi ser fra tabell 1 svarte nesten halvparten «ja» på spørsmålene om de anså seg selv som lærere. Dette var imidlertid mer komplisert enn det framsto, hvilket ble tydelig da deltagerne utbroderte svarene.

Ja, jeg tror jeg er på vei. Når jeg er i praksis og står i klasserommet, så føler jeg meg egentlig trygg i den rollen. Jeg trives i den rollen ... men jeg føler meg ikke utlært, og det tror jeg ikke jeg kommer til å gjøre før jeg har fått ha min egen klasse. Det er noe annet når du er innom noen uker og så drar igjen, men ... jeg føler meg på vei til det. Jeg trives. Og det er litt deilig ... når man begynner føle seg trygg. (Linda, tredje år)

Ja. Det å føle at du har noe å komme med, føler jeg. Det å være lærer handler om å gi veldig mye til barn. Og jeg har fått en veldig ... et godt forhold til barn. Jeg synes det er veldig gøy, og at jeg har noe å komme med. Så jeg føler at lærerrollen vil passe meg godt. (Anders, første år)

I begge tilfellene over ser vi at deltagerne svarte «ja» i presens, mens utbroderingen er i futurum, hvilket gikk igjen hos mange av deltagerne. Selv om de svarer at de anser seg som lærere, er det tydelig at de snakker om en framtidig læreridentitet, hvilket taler imot en nåværende læreridentitet. Vi kan tolke dette som at de føler seg som lærere i den forstand at de nå ser enden av tunnelen og anser seg selv som egnede til å bli lærere. Hva som skal til for at dette skal bikke over, kan vi se i det Linda videre sa da hun ble spurt når hun begynte føle seg slik.

Det tror jeg var praksis i fjor. Fordi vi kom såpass tett på elevene, lærte mye om elevene. Vi hadde veldig små klasser på seks til åtte stykker, så vi ble veldig godt kjent på de ukene vi var der, og jeg merket at jeg fikk den respekten hos elevene som jeg ønsket, og de lærte noe når jeg sto der. Da tror jeg at jeg kjente på det første gangen at «det her går veldig bra, nå er jeg trygg». (Linda, tredje år)

Fra dette kan vi se at følelsen av å ikke *være* lærer, men å kunne *bli* lærer, kom da Linda hadde anledning til å danne nærere relasjoner med elevene. Slike svar gikk igjen hos mange deltagere. Det var noen som svarte at de følte seg som lærere nå, og det er interessant å bemerke at disse for det meste var de som hadde jobbet som vikar før de hadde begynt på lærerutdanningen. Når vi fakturerer inn de som svarte at de potensielt kunne bli lærere, men ikke var det ennå, faller andelen betraktelig, og kun fem beskrev seg selv som lærere i presens (jf. tabell 2).

Tabell 2. Nyansering av svar

	Ja		Nei
	Presens	Futurum	
Første år	1	2	3
Tredje år	3	3	6
Fjerde år	1	3	8
Total	5	8	17

De som svarte «nei»

Litt over halvparten av studentene svarte «nei» på spørsmålet. Her også var det noen få som skilte seg ut med relativt korte, ukompliserte svar, slik som å knytte læreridentiteten til selve graden, og dermed ikke ville anse seg som lærere før de var ferdigutdannede. De fleste, derimot, ga lengre, mer nyanserte svar som det kan være nyttig å nøste opp i. Lik de tidligere svarene ser vi også at disse er sentralisert rundt relasjonen med elevene.

Nei, jeg tenker at vi får en smakebit av det. Vi skjønner at det er så mye mer, og det merker vi jo når vi snakker med [ferdigutdannede lærere] også. Vi kjenner jo de som har gått før oss, som er eldre enn oss og har kommet ut i det, og forteller om deres erfaringer. Første erfaring som lærer og satt inn som kontaktlærer. Det er mye man blir skjermet for i praksis. Man har ikke ... vel, minimalt med foreldrekontakt, for eksempel ... alt det gode og dårlige rundt den biten. Alle de småtingene man gjør; ukeplaner, forberede ting, alt sånn pirkearbeid, ikke sant. På småskolen er det mye sånn lapper og dull, laminere navnelapper og du henger opp ting i klasserommet. Noen er jo veldig opptatt av de tingene her, og det er det som tar tid da. Og planlegging og forholde deg til ... mye av det vi gjør i praksis er en brøkdel av de hele greiene, ikke sant? Så nei, jeg føler ikke at jeg er klar nå. Jeg tror ikke jeg blir klar i løpet av fjerdeåret heller. (Mathilde, fjerde år)

Slik jeg ser det, så vil det å være lærer si å være kontaktlærer, å ha ansvaret for en klasse, kjenne dem, vite hva som er best for dem. Jeg er ikke der ennå, og derfor er tanken på å starte neste år bekymrende. Jeg gruer med allerede fordi jeg vet det er et stort ansvar sammenlignet med å være student som kun har klassen et par uker, ikke sant, og man trenger ikke hanskes de vanskeligste utfordringene eller situasjonene. (Björg, fjerde år)

I dette siste sitatet får vi et mulig svar på hvorfor følelsen av å være lærer ser ut til å avta det siste året. Både Björg og flere andre vektla det å ha ansvar for en klasse, og påpekte hvordan dette ville skape mulighet for en helt annen dybde på lærer–elevrelasjonen. Vi har tidligere sett at de fleste av de tretten som svarte at de anså seg selv som lærere gikk videre til å moderere dette til en framtidig tilværelse. I dette siste året ser vi av sitatet til Björg at denne framtiden plutselig virker veldig nær, hvilket skaper usikkerhet. Mer sentralt ser vi hvordan disse to sitatene løfter fram betydningen av å være kontaktlærer, hvilket også gikk igjen hos andre deltagere.

Et poeng som repeteres i disse sitatene er at læreridentitet er nært koblet til lærer–elevrelasjoner. I tillegg er det en gjengående likhet i måten deltagerne ordla seg på som tilsier at slike relasjoner også har vært tema i undervisningen. Selv om akkurat dette poenget kan tyde på gjengivelse, virker det som sentraliteten av relasjoner ikke kun var normativt, men internalisert. Dette kan tolkes ut ifra det faktum at relasjoner var koblet til en rekke andre punkter, og både forklaringene av hvorfor studentene følte seg som lærere og hvorfor de ikke gjorde så var koblet til relasjoner.

Den gode lærer for deltagerne

Alle studentene som deltok i denne studien virket å ha et tydelig formet bilde på hva den gode eller ideelle lærer var. Dette hadde flere ulike elementer ved seg, og de fleste hadde sine egne preferanser og prioriteringer. Likevel var det en tydelig tendens at samtalen ble dratt tilbake til relasjoner og deres plass i klasserommet. Tilstedeværelse i klasserommet og engasjement var framstilt som viktige elementer av den gode lærer, i tillegg til å bry seg om elevene sine.

Å ikke ha et ønske om ... sånn som den læreren som var i den klassen hadde et ønske om å dra hjem med en gang jobbdagen var ferdig, så det virket ikke som det var et genuint ønske om å være der hos elevene og bidra til at de fikk det bedre. Omsorg er veldig viktig da. (Filipa, fjerde år)

Hvis man, som lærer, bare skal gjøre det man har fått beskjed om og ikke noe mer, så tror jeg det merkes på elevene at «han eller hun bryr seg ikke om meg». Jeg tror også at det blir litt robotaktig hvis du ikke kan ... by litt mer på deg selv, da. At det blir litt mer avstand. (Malin, tredje år)

Mer sentralt var det også en tydelig kobling mellom viktigheten av lærer-elevrelasjoner i å etablere et miljø egnet for undervisning. Det er ikke elevens rolle alene å passivt ta til seg informasjon, men lærerens rolle å klargjøre eleven psykologisk slik at de kan inngå i en pedagogisk dyade.

Det som ligger i å være lærer er å legge til rette for ... en faglig utvikling hos elever og en sosial utvikling. Du har et ansvar som går ut på at de skal bære seg å samarbeide, være i kontakt med hverandre, respektere hverandre, og mye av den utviklingen skjer på skolen tror jeg. Så jeg vil si at ansvarsområdet er veldig bredt da, hos en lærer. (Anders, første år)

Den ideelle læreren ser jeg på som en glad person som ser elevene sine, som gidder å involvere seg og vil lære om elevene sine liv, som er rettferdig og ... er flink da, selvfølgelig, i faget sitt, men som er god på organisering og struktur. (Malin, tredje år)

Studentene la mye vekt på lærerens evne til å først etablere slike relasjoner, hvilket ofte var framstilt som å «nå» eleven eller «se» eleven.

Noe av det viktigste hos en lærer er å være en god relasjonsbygger og se elevene for den de er og deres utfordringer, egentlig. Det er viktig å være faglig god, men hvis man ikke har gode relasjoner med elevene, så er det vanskelig å utnytte det faglige. (Linda, tredje år)

Noe av det med givende er når man har en elev som ... er litt innesluttet kanskje, eller som for en eller annen grunn ikke ... ja, deltar. Er litt i seg selv liksom. Det å kunne nå den eleven, lage et bånd, liksom, sånn at han kommer ut av seg selv og inn i klasserommet ... det er det det handler om. (Sissel, tredje år)

Kommer relasjonene av seg selv?

Det bør være tydelig fra det som allerede er skrevet at lærerstudentene i denne studien legger et enormt fokus på relasjoner. De tar opp betydningen av pedagogisk kompetanse, didaktisk kompetanse og faglig dyktighet, men alle disse overskygges av relasjoner, som både blir framstilt som et mål i seg selv og som en forutsetning for å iverksette de andre ferdighetene. Dette

er ikke et problem i seg selv. Som vi har sett har dette en forskningsmessig basis, hvor det kan argumenteres for at den nordiske utdanningsmodellen er mer i tråd med nyere kunnskap enn, for eksempel, de engelskspråklige landene. Det som er overraskende, er hvor lite deltagerne diskuterer konkret sin egen evne til å opprette relasjoner. Heller enn å presenteres som en ferdighet de må aktivt tilegne seg, kan det framstå som en forventning at relasjonene vil komme av seg selv når de får en egen klasse.

Det er vanskelig å finne eksempler på ting som ikke blir sagt, men måten deltagerne omtaler relasjoner kan tyde på at de tar sin egen evne til å danne dem for gitt. Et eksempel som kan trekkes fram er hvorvidt deltagerne *liker* barna de underviser, fordi dette er et punkt som påvirker relasjonsbyggingen, men hvor fraværet av refleksjon var iøynefallende. Det var kun én av deltagerne som reflekterte over hvilken rolle elevens personlighet ville ha for relasjonsbyggingen, hvilket framhever at de andre 29 ikke gjorde så.

Det gikk opp for meg at det er ikke bare de jeg studerer med som jeg ikke liker, jeg kommer til å møte de i klassen noen ganger. Det er noe man ikke skal si, men det er et reelt problem. Man kan ikke like alle, og noen ganger vil man måtte forholde seg til en elev man rett og slett ikke fordrar. (Eva, tredje år)

Dette var et viktig poeng, og hvis det stemmer som Eva insinuerer at dette er et tabubelagt tema, er det problematisk. Selv om dette er et ømfintlig område, er det selvfølgelig umulig for lærere å like alle de barna de kommer i kontakt med, og lærere må være bevisst på slike følelser for at de ikke tar overhånd (Fordyce, 1982). Det er sannsynligvis ikke overraskende at de akademisk dyktige barna blir bedre likt, mens de med utagerende atferd mislikes mest (Lewin et al., 1983). I et stadig mer mangfoldig klasserom er det også viktig å være bevisst at lærere har en tendens til å foretrekke barn som er mer lik seg selv (Pancorbo et al., 2022). Dette er problematisk, fordi både barn med atferdsutfordringer og minoritetsbarn har spesielt behov for gode lærerrelasjoner for å oppnå god utvikling (D'hondt et al., 2015; Myers & Pianta, 2008).

At enkelte elever foretrekkes framfor andre er bare ett eksempel på hvordan relasjonsbygging ikke bare skjer av seg selv, men krever selvbevissthet, respekt, empati og interesse for elevene, med andre ord, relasjonskompetanse (Imsen, 2017). Utvikling av gode relasjoner i klasserommet er avgjørende for at elevene skal oppleve støtte og trygghet. Lærerstudentenes engasjement og ønske om å skape slike relasjoner er selvfølgelig en god

begynnelse, men sier ikke noe om de praksiser og ferdigheter som kreves for å gjøre dette på en god måte. For det første har vi sett at selvrefleksjon er et sentralt verktøy, og dette er noe som må trenes opp (Gün, 2011). Relasjonsbygging i klasserommet krever også ferdigheter som å kunne opprettholde gode rutiner i klasserommet og å kunne tilpasse aktiviteter til enkeltindivider (Drugli, 2012).

Konklusjon

Av dette er det tydelig at studentene legger stor vekt på relasjoner, og at de anser relasjoner som sentralt i hva det vil si å være lærer. Relasjoner for deltagerne er nært sammenknyttet med arketyper av den gode lærer, men den norske kontekst skiller seg fra den internasjonale. Her er det mindre skille mellom formelle oppgaver og sosioemosjonelle oppgaver, i at sosioemosjonelle ferdigheter og relasjonskompetanse tok prioritet foran pedagogiske og didaktiske kunnskaper. Selv om lærerstudentene bringer flere ferdigheter på bane, koker de til slutt ned til en evne å «se» eller «nå» eleven. Denne enhetlige forståelsen av hva det vil si å være en god lærer begrenser deltagerens måte å definere seg selv som lærer på. Dype og nære relasjoner med elevene blir mer enn ønskelig, de blir definerende og skaper en spærre for studentenes konstruksjon av sin profesjonelle identitet. Den begrensede kontakten som studentene har med elevene under praksisperioden er en viktig erfaring, men er ikke et tilstrekkelig fundament for deres selvanselse. Relasjoner er såpass sentrale at uten å ha daglig kontakt med elevene er det fåtallet som anser seg selv som lærere, og de fleste som gjør så er de som allerede har erfaring fra å jobbe som vikarer.

For det meste viser resultatene i denne studien at studentene som svarer at de ser seg selv som lærere spesifiserer at dette viser til en potensiell egnethet. Studentene ser ut til å etablere en trasé fra der de er nå til en forestilt framtid hvor de er lærere. Heller enn at de nå har en læreridentitet forklarer de at de nå ser veien mot at de en dag vil kunne ha en læreridentitet. De svarer «ja» i den forstand at de nå ser seg selv som egnede til å bli lærere. Det å ha prøvd seg på relasjonsbygging i praksis er viktig for denne prosessen, men er ikke tilstrekkelig. Delvis er dette fordi praksisperiodene er korte, hvilket begrenser dybden på relasjonene, delvis fordi at studentene vet at det er praksislærer som har endelig ansvar. Likevel er begrensede relasjoner dannet i praksis tilstrekkelige til å gi selvsikkerhet at dypere relasjoner kan dannes i reell yrkesutøvelse. Denne selvsikkerheten virker

koblet til studentenes opplevelse av potensial til å bli lærer, hvilket gjør det helt naturlig at denne følelsen avtar i siste året når deltagerne er nervøse for å snart tre inn i yrket for alvor. Likevel er det en urovekkende liten bevissthet rundt relasjonskompetanse.

Når det gjelder relevans for fremtidig forskning og undervisning, er det flere tråder som kan følges fra denne artikkelen. I og med at det norske utdanningssystemet skiller seg filosofisk fra mange andre land, begrenses overførbarheten av internasjonal forskning. Dette vil kreve mer forskning i en norsk kontekst. Siden relasjoner er såpass sentrale og har så mye å si for lærerens praksis, må vi få en bedre forståelse av hvordan gode relasjoner kan bedre etableres, spesielt i et flerkulturelt klasserom. I undervisningen som deltagerne har mottatt, er det tydelig at relasjoner har vært i søkelyset. Samtidig tyder disse funnene på at det er en vag forståelse av hvordan relasjoner etableres, at de kommer litt av seg selv når man kastes ut i yrket. Hvis relasjoner er en forutsetning for god pedagogisk og didaktisk praksis, bør dyrkingen av relasjoner komme sammen med et konkret fokus på relasjonskompetanse. Dette er for å gi lærerstudentene de verktøy de trenger for å ikke bare skape et ideal av den gode lærer, men å ta aktive steg for å manifestere egenskapene i seg selv.

Referanser

- Ampadu, E., Butakor, P. K., Amponsah, S. & Yeboah, R. (2021). Exploring the professional identities of pre-service teachers' studying at the University of Ghana. *International Journal of Education Economics and Development*, 12(1), 27–44.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian professional standards for teachers*. AITSL.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631–643.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. I M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Red.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (s. 78–90). Falmer Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23.
- Department for Education. (2021). *Teachers' standards*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665522/Teachers_standard_information.pdf

- Department of Education, Skills and Employment. (2008). *Teachers' code of professional practice*. https://www.education.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/17692/TeachersCode_ofProfessionalPractice.pdf
- Deschamps, J. & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. I S. Worchel, F. Morales, D. Páez & J.-C. Deschamps (Red.), *Social identity: International perspectives* (s. 1–12). Sage.
- D'hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P. A. J. & Van Houtte, M. (2015). Do attitudes toward school influence the underachievement of Turkish and Moroccan minority students in Flanders? *The Attitude-Achievement Paradox Revisited. Comparative Education Review*, 59(2), 332–354.
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191–208.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L. & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717–727.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching & Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Fordyce, W. K. (1982). Coping with dislike for a child: A worm in the teacher's apple. *Childhood Education*, 58(5), 287–291.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126–135.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. Cassel.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336.
- Helaluddin, H., Wijaya, H. & Guntur, M. (2020). Digital immigrants versus digital natives: A systematic literature review of the «ideal teacher» in a disruptive era. I A. G. Abdullah, V. Adriany & C. Ubad (Red.), *Borderless education as a challenge in the 5.0 society: Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Sciences* (s. 212–218). Routledge.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Jensen, H. & Juul, J. (2003). *Fra lydlighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Lewin, P., Nelson, R. E. & Tollefson, N. (1983). Teacher attitudes toward disruptive children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 17(3), 188–193.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

- Pancorbo, G., Decuyper, M., Kim, L. E., Laros, J. A., Abrahams, L., & Fruyt, F. D. (2022). A teacher like me? Different approaches to examining personality similarity between teachers and students. *European journal of personality*, 36(5), 771–786.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 120–129.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465.
- Søreide, G. E. (2007). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527–547.
- Tangen, T., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkens kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 32–49.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25.
- US Department of Education. (2022). *U.S. Department of Education*. <https://www.ed.gov/>
- US Department of Education. (2021). *Survival guide for new teachers*. <https://www2.ed.gov/teachers/become/about/survivalguide/index.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer–elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342.
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.