

En gryende læreridentitet

Anne Bonnevie Lund og Anna Järnerot

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This article is based on a study of the reflection notes written by 62 first term preservice teachers. These reflection notes revolve around how they understand their future professional roles, their concepts of the “good teacher”, and to what degree they feel qualified to become competent professionals. The data was analysed through open coding and constant comparative method. The participants show insight into important aspects of the teaching role. They have their own ideas, visions, and place importance on their own professional attainment. A significant majority of the preservice teachers found their duties to be more complex and demanding than anticipated. In particular, the intense need for involvement and the amount of unforeseen issues that arose came as a surprise to many. The participants display high expectations of themselves in terms of classroom management, but at the same time seem to have faith in their abilities to meet these expectations. At an early stage in their education, we can see a dawning teacher identity among the participants.

Keywords: Teacher role, the good teacher, individual qualifications, teacher identity

Abstrakt: Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie der 62 studenter i første semester på grunnskolelærerutdanninga skrev refleksjonsskriv rundt hvordan de forstår lærerrollen, hva de mener kjennetegner en god lærer og hvordan de opplever å ha kvalifikasjoner som vil gjøre dem til gode yrkesutøvere. Vi benyttet en åpen koding av datamaterialet og en konstant komparativ analyseprosess. Studentene har en forståelse av vesentlige sider ved lærerrollen, de har ideer og visjoner og er opptatt av egen mestring. Likevel opplevde et overveiende flertall blant studentene yrket som mer komplekst og krevende enn det de hadde trodd, og det virket overraskende på mange hvordan læreren må være intenst tilstede og samtidig takle så mange uforutsette oppgaver. Studentene stiller høye krav til egne evner til klasseledelse samtidig som de viser stor tillit til seg selv når det gjelder å møte disse kravene. Men de ser også at de trenger støtte og hjelp fra praksisfeltet. Allerede tidlig i studiet ser vi at studentene synes å være i en gryende oppstartsfasen av egen identitetsutvikling som lærer.

Nøkkelord: lærerrolle, en god lærer, personlige kvalifikasjoner, læreridentitet

Sitering av denne artikkelen: Lund, A. B. og Järnerot, A. (2020). En gryende Læreridentitet. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 2, s. 45–63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch2>.

Lisens: CC BY 4.0.

Innledning

Dagens samfunn med et bredt mangfold av karrieremuligheter gjør valg av yrke til en krevende prosess. Tradisjoner fremstår ikke like tydelige som før, og valgmulighetene er mange. Likevel ser vi at yrkesvalg fortsatt til en viss grad knyttes til foreldrenes yrke eller sosiale bakgrunn (Rønningen, 2011). For at en utdanning skal gi yrkesidentitet som i størst mulig grad motiverer til et aktivt yrkesliv, er det vesentlig at studiet oppleves relevant og betydningsfullt for det arbeidet studentene skal ut i. Dette innebærer at utdanningsinstitusjonen må komme studentene i møte ut fra forutsetninger som finnes blant de unge ved oppstart av et studium (Korthagen, 2004).

Vi finner en økende interesse for hva det er som gjør at unge mennesker ønsker å bli lærere. Engasjement og motivasjon for undervisningen er viktige årsaker. I tillegg kommer tidlige forestillinger om læreryrkets verdier, målsettinger og drivkrefter (Roness, 2011). Korthagen (2004) viser hvordan nærkontakt med lærere gjennom egen skolegang har påvirket de unges identitet allerede før de starter studiet, og mange har utviklet egne forestillinger om hvordan de ønsker å være som lærere før de starter på studiet (Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Korthagen, 2004; Roness, 2011). Noen har også et bevisst ønske om å gjøre en forskjell i barns liv (Kelchtermans, 2005). Løhre, Moen, Etnan, Andersen og Uthus (2016) viser at verdier og opplevd tilhørighet også er vesentlig for valg av lærerutdanning. I løpet av studietiden foregår det en utvikling av studentens identitetsforståelse (Kelchtermans, 2005) gjennom erfaringer og refleksjoner over erfaringer og opplevelser innenfor praksisfeltet (Parsons & Stephenson, 2005).

Denne studien søker å få innsikt i hva lærerstudenter som ennå ikke har fullført første semester i lærerutdanninga, forstår hva det å være lærer innebærer, og hvordan de opplever å ha kvalifikasjoner som vil kunne gjøre dem til gode yrkesutøvere. Artikkelen er et resultat av at 62 studenter på første trinn på grunnskolelærerutdanninga på slutten av første semester skrev sine refleksjoner rundt forståelsen av arbeidet som kommende lærere og av egne muligheter og utfordringer i læreryrket. Spørsmålene vi vil besvare i artikkelen er som følger:

Hvordan forstår studentene lærerrollen i dagens skole?

Hva kjennetegner en god lærer, slik studentene ser det, og hva må til for at de kan bli den gode læreren?

Det senmoderne samfunn og konstruksjon av identiteter

Mennesket er ikke det samme hele livet. Vi omgås ulike mennesker i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger. Man snakker om selvidentitet (Giddens, 1996) eller identitet som sosial konstruksjon, der man i ulike sosiale situasjoner tilkjennegir ulike sider ved det man mener «er» en selv der og da (Berger & Luckmann, 2000; Gergen 1999; Giddens, 1996; Jenkins, 2006; Ziehe & Stubenrauch, 1993). Vår identitet er likevel relativt stabil over tid og handler først og fremst om å skape en spesiell oppfatelse av seg selv der denne passer i sammenhengen. Ifølge Giddens (1996) er det derfor også vesentlig å opprettholde selvidentitet over en viss tid, samtidig som den må holdes på et nivå som tåler utfordringer.

Pendergast, Garvis og Keogh (2011) viser i en studie at selvfølelse og motivasjon er vesentlige drivkrefter innenfor lærerutdanning, men at motivasjonen faktisk synker med stigende antall års studier og innsikt i forhold til forståelsen av læreryrket. Løhre et al. (2016), viser i sin studie av førsteklassestudenter at disse har en sterk motivasjon for yrket, der verdi-baserte holdninger knyttet til barnets beste er drivkrefter. Opplevelse av mestring i møte med elever i praksisfeltet, men også innenfor den sosiale sammenhengen knyttet til faglige aktiviteter, er kraftfulle motivasjonskilder som påvirker både tanker og handlingsmønstre (Løhre et al., 2016). Motivasjon for studiet samt tidligere og nåtidige mestringserfaringer i løpet av utdanninga er vesentlige elementer i sammenheng med konstruksjon av identitet (Løhre et al., 2016; Pendergast, Garvis & Keogh, 2011).

Ziehe og Stubenrauch (1993) beskrev det senmoderne samfunn ut fra tanken om at enkeltindividet har en svakere tilknytning til blant annet tradisjoner, familie, geografisk og kulturell tilhørighet, og at man dermed står friere til å skape sin egen identitet nå enn før. Denne kulturelle frisettingen (Ziehe & Stubenrauch, 1993) innebærer at den enkelte i større grad gis valgmuligheter med tanke på hvem man definerer seg til å være

og hvordan man presenterer seg i ulike sammenhenger. Giddens (1996) hevder at når man ikke lenger får overført familiens eller nærmiljøets tradisjoner, må enkeltindividet i større grad søke og skape sin identitet gjennom egne valg. Han hevder at dette skjer gjennom gjentatte refleksjoner og overveielser som medfører stadige endringer eller justeringer. Innenfor det som ofte beskrives som symbolsk interaksjonisme forstås identitetsforming som en refleksiv prosess i sammenheng med de sosiale omgivelsene og den enkelte aktør. Utviklingen av en helhetlig identitetsforståelse foregår som et vekselspill mellom omgivelsenes reaksjoner og individets selvforståelse, der de ytre påvirkningene også virker inn på selvoppfatningen (Mead, 2015). Innenfor en yrkesutdanning er det dermed grunnleggende at utdanningsinstitusjonens lærere også har innsikt i hvem studentene er og hva som kan påvirke deres refleksjoner rundt kommende yrke, slik at det legges til rette for positive mestningsopplevelser (Pendergast et al., 2011).

Utvikling av yrkesidentitet

Innenfor lærerutdanning er man opptatt av at studentene får mulighet til identitetsutvikling over tid gjennom kunnskapsbaserte og reflekterende arbeidsprosesser der studentenes synspunkter og meninger aktiviseres (Day & Kingston, 2008; Izadinia, 2013; Korthagen, 2004; Olsen, 2008; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014). Yrkesidentitet utvikles ved at personlige erfaringer og holdninger trekkes inn i reflekterende prosesser som ikke tar slutt og som er i stadige endringer avhengig av den sosiokulturelle situasjonen man befinner seg innenfor (Sexton, 2008). Sutherland, Howard og Markauskaite (2010) understreker at studenten spiller en aktiv rolle i denne utviklingen, og at prosessen er drevet av motivasjon for yrket. Hvordan man former identiteten avhenger også av de utfordringer, muligheter og visjoner man har. Dette påvirker måten man forholder seg til ny kunnskap på, hvordan man utfører en oppgave, praktisk eller teoretisk, og vil videre påvirke hvordan man velger å fremstå (Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010).

Studentlivet innebærer endringer i relasjonelle forhold på det personlige plan og i forhold til forståelsen av utdanningsinstitusjoners oppgaver.

Studenten opplever endrede omgangsformer og samværsformer i overgangen fra videregående skole til universitet, og det stilles nye forventninger til arbeids- og læringsformer. I oppstart av et studium kan dette virke overveldende og uklart, og det blir viktig for mange å tilskrive seg en identitet innenfor det nye sosiale læringsmiljøet (Chong, Ling & Chuan, 2011). Dette foregår samtidig som man også skal starte utviklingen av en yrkesidentitet. Oppstart av lærerutdanning og overgangen fra å være elev til student handler dermed også om endring av identitetsforståelse rundt studentlivet. For at denne endringsfasen skal fungere som en styrke for studentenes videre utvikling, er det viktig å diskutere endringene med utgangspunkt i interesser, etiske betraktninger og forståelse av læreryrket og trekke dette inn i refleksjoner, kunnskapsutvikling og praktiske erfaringer (Akkerman & Bakker, 2011).

Å være lærer

I 2015 nedsatte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle utvikle innsikt i dagens forståelse av lærerrollen og samtidig være utgangspunkt for diskusjoner rundt utviklingen av en fremtidig lærerrolle (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Thue & Mausethagen, 2016, s. 29–30). Med henvisning til St.meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12) ble lærerrollen beskrevet som summen av forventninger og normer knyttet til bestemte oppgaver eller stillinger. Dette konkretiseres gjennom yrkesutøvernes daglige arbeid der relasjonskompetanse, forstått som samhandling og kommunikasjon med elever og kollegaer generelt, er verdsatt. I tillegg understreket ekspertgruppen arbeid med klasseledelse, formidlingsevne og gode kommunikasjonsferdigheter som kjennetegn på lærerrollen (Dahl et al., 2016, s. 29–30). På samme måte som ekspertgruppen, forklarer også Sexton (2008) lærerrollen som en forståelse av hva det innebærer å være lærer i en gitt situasjon. Som følge av at omsorg og bygging av relasjoner er viktige sider ved denne rollen, er det også naturlig å hevde at utviklingen av lærerrollen innebærer personlige investeringer (O'Connor, 2008).

Både Chong et al. (2011) og Fuller og Brown (1975) mener at studentene i starten av studiet ikke forstår lærerrollen i sammenheng med å skulle

lede en klasse med ulike elevforutsetninger og forventninger, men mener studentene ser rollen ut fra egne forutsetninger, visjoner eller personlige behov. Først når de er kommet over det stadiet der de i en undervisnings-situasjon har mer enn nok med å takle øyeblikket og det faglige, kan de begynne å rette oppmerksomheten mot selve klasseromssituasjonen.

Læreren som klasseleder er et viktig tema innenfor det første semesteret av lærerutdanninga. Studentene har vært i praksis som observatører og de har vært i situasjoner der de selv har undervist. De har dermed fått oppleve sider ved lærerrollen. I vår studie benytter vi oss av begrepet lærerrolle selv om det fremstår noe upresist og vil kunne ha ulike betydninger avhengig av både sosial, kulturell og faglig sammenheng. Men når begrepet benyttes her, handler det i det store og hele om hvordan læreren utfører sitt virke i skolen (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016).

Back-stage eller front-stage

Sosiale medier er viktige møteplasser i dag. Her velger mange å tilkjennegi identiteter, ofte beskrevet som noe ekstraordinært og positivt (Gripsrud, 2002; Guignon, 2004). Ifølge Aalen (2015) fremstår man gjerne som en litt bedre versjon av seg selv fordi man vil gjøre et godt inntrykk på et publikum man kjenner mer eller mindre, og holder ofte tilbake det man misliker ved seg selv. Goffmann (1956) bruker betegnelsene *back-stage* og *front-stage* med utgangspunkt i dramaturgiske metaforer, og viser hvordan mennesker fremstår med noe ulike identiteter når de opererer henholdsvis *front-stage* eller *back-stage*. I en *front-stage-posisjon* er mennesket bevisst at man blir sett eller observert, og fremstår i henhold til ulike sosiale normer og forestillinger. Det å ikke mestre disse normene oppleves ofte som et nederlag eller som «å miste ansikt». I private sammenhenger eller andre steder hvor man vet man ikke blir sett, det Goffmann betegner som *back-stage*, vil identitetsbeskrivelsen være noe annerledes og mer avslappet. Ut fra en slik tenkning kan det være nyttig å forstå studenters utsagn og beskrivelser av egne eller andres meninger i lys av hvilke sosiale situasjoner de selv opplever å befinne seg innenfor.

Metode

Datamaterialet består av 62 refleksjonsskriv skrevet av studenter ved en større masterintegreert lærerutdanning (trinn 1–7) innenfor emnet pedagogikk og elevkunnskap i slutten av første semester i deres første studieår. Studentene reflekterte rundt forståelse av lærerrollen, hvordan de anså seg skikket til å skulle arbeide som kommende lærere, hva de opplevde å måtte jobbe videre med for å bli gode lærere og hvorfor de ønsket å bli lærere. Av de 62 deltakerne var 50 kvinner og 12 menn. Det empiriske materialet ble samlet inn ved at studentene skrev refleksjonene for hånd i forbindelse med avsatt tid på campus. Vi valgte i etterkant å skrive refleksjonene inn i tabeller for å få bedre helhet og sammenheng i materialet. Dette arbeidet førte samtidig til at vi fikk god innsikt i og ble fortrolige med innholdet.

Refleksjonsskriv kan fortelle oss noe om studentenes tanker og erfaringer rundt prosessen mot å utvikle en begynnende lærerrolle. «Grounded theory» som kvalitativ forskningsmetode egner seg godt i denne sammenheng (Creswell, 2017). Vi valgte å benytte en åpen koding av det innsamlede datamaterialet som en metodisk innretning og en konstant komparativ analyseprosess for å identifisere relasjoner og kategorier innenfor det innsamlede materialet (Strauss & Corbin, 2015). Vi startet med en induktiv tilnærming og gikk så frem og tilbake i datamaterialet gjennom en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Etter grundig gransking av materialet og diskusjoner blant forskerne kom vi frem til tre kategorier som vi sentrerer denne artikkelen om: 1) Rollen som multitaskende lærer, 2) kraftfulle selvrepresentasjoner og 3) praksisfeltet som treningsarena.

Studentene har i de fleste tilfeller lite praksiserfaring. De har ikke oppgitt hvorvidt de har fungert som vikarer i skole eller barnehage tidligere. Men alle har gjennomført tre ukers praksis på grunnskolens mellomtrinn, der to av ukene ga mulighet til å ha et ansvar for undervisningen alene eller i gruppe. Dette innebærer at de fleste har relativt lite egenerfaring som lærer. Deres refleksjoner kan dermed sies å ha et utenfraperspektiv der de *mener noe om*, mer enn et innenfraperspektiv der de beskriver egne *opplevelser* rundt lærerrollen (Sæverot & Kvam, 2019).

Studien er godkjent av NSD, og studentene er gjort kjent med sine rettigheter og har akseptert deltakelse. Kvalitativ forskning vil alltid til en

viss grad være preget av forskernes forforståelser. Forskerne i denne studien har selv vært med i undervisningen i pedagogikk og elevkunnskap. Dette gjorde oss ekstra bevisst antakelser og synspunkter og medførte mange diskusjoner. Vi presenterer resultater og diskuterer disse fortløpende innenfor de ulike kategoriene før vi kommer med noen avsluttende kommentarer.

Resultater og diskusjoner - en gryende læreridentitet

Funnene i denne studien viser at studentene er i gang med en gryende utvikling av deres identitet som lærer. Helt i starten av studiet var de samme studentene i observasjonspraksis. Dette ga dem mulighet til å se det de ikke ville sett dersom de selv skulle undervist, og mange fikk ny forståelse av lærerrollens kompleksitet som noe annet enn rollen de hadde forstått som elev.

Rollen som multitaskende lærer

Svært mange av studentene gir uttrykk for at de har innsett at det å være lærer innebærer mye mer enn det de hadde trodd før de startet utdanninga. Dette finner vi også i studien til Tangen, Madsen og Løhre (2018). Uttrykk som: «*Det er så mye mer enn ...*», eller at lærerrollen er svært omfattende, går igjen i refleksjonene. De har sett at undervisning innebærer forberedelser og etterarbeid både når det gjelder det faglige og det relasjonelle. Flere trekker frem væremåter i forhold til enkeltelevne i klassesituasjonen, å takle uforutsette hendelser der og da sammen med det å vise omsorg og relasjonskompetanse: «*Under praksisen så vi at vi som lærere, både skal undervise, planlegge, løse konflikter, forebygge ... tilpasse undervisningen og ikke minst skape relasjoner med elevene*» (Stud. 24). Lærerens rolleutøvelse er planlagt ut fra didaktiske kategorier, den innebærer etterarbeid og vurderinger, og det er mye uforutsett som skal håndteres. I tillegg skal det bygges relasjoner og settes grenser. Et klasserom krever lærerens intense tilstedeværelse på mange områder samtidig. Dette innebærer, ifølge en av studentene, at en lærer burde ha

en høy «multitaskingsevne» for å mestre disse øyeblikkene. Den utøvende delen av lærerrollen, som innbefatter faglige forberedelser, praktisk tilrettelegging, rammer og gjennomføringer, trekkes frem som vesentlig:

Der er mye man må tenke over for hvert valg man tar, blant annet hvis man lager et undervisningsopplegg, så må man tenke på hvordan elevene tar det, om de forstår det, hvordan inspirere og motivere ... I tillegg må man tenke på hva man trenger av utstyr ... (Stud. 12).

Mange mener at lærerrollen innebærer et verdiladet arbeid med forpliktelser fordi man både er rollemodell og forbilde med dannelsesoppdrag knyttet til samfunnsdeltakelse: «... *En rollemodell for fremtidige samfunnsborgere. ... En som hjelper barna framover og motiverer dem til å nå sine mål*» ... (Stud. 9). Flere nevner samarbeidsevne, men hovedsakelig samarbeidet med elevene innenfor klassen. Alt dette er sider ved lærerrollen som er «synlig» i den forstand at den omhandler observerbare aktiviteter (Sæverot & Kvam, 2019), mens de mindre synlige sidene ved yrket i liten grad ennå er «oppdaget». Men det er likevel noen få som også reflekterer over at læreren har innvirkning på eller må samarbeide med andre enn elevene og viser til at læreren «... *kan ha en avgjørende rolle i barns, men også foreldres liv*» (Stud. 44). Fortsatt handler dette, ifølge studentene, om å være rollemodell eller forbilde. Kollegialt samarbeid nevnes nesten ikke av noen.

Ifølge studentene kjennetegnes lærerrollen dermed først og fremst av at man er en trygg og tydelig voksen med autoritativ lederstil og solid relasjonskompetanse. Studentene har oppmerksomheten rettet mot seg selv og hvordan de kan mestre undervisningssituasjonen, eller hvordan de kan bygge gode relasjoner til elevene. På flere områder er dette relativt sammenfallende med det ekspertgruppen legger frem (Dahl et al., 2015): det relasjonelle står sterkt, men de aller fleste understreker elev-lærerrelasjonen og det en lærer gjør, eller hva de mener en lærer bør gjøre, med tanke på formidling og relasjonsbygging. Oppgaver som ikke direkte tilhører klasseromsaktiviteter, er svært lite synlig. Dette tilsier at det er viktig helt fra starten av utdanninga å diskutere og reflektere over forståelser og opplevelser slik at de så tidlig som mulig får innsikt i det brede

spekteret av oppgaver tillagt yrket (Korthagen, 2004; Parsons & Stephenson, 2005).

Refleksjonene viser at studentene på mange måter har gitt utdypende og realistiske bilder av en lærerrolle forbundet med det som skjer innenfor klassens rammer. Her fremmes både faglig posisjon, omsorgsrolle og en maktposisjon i kraft av å være klassens leder, men ingen diskuterer disse posisjonene ut over å konstatere at de har forstått at dette er viktig og tilsynelatende riktig. De uttrykker derimot overraskelse over det store ansvaret lærerrollen innehar, samtidig som en del tilkjenner et noe «idealisert» bilde av læreren, spesielt setter de høye menneskelige krav: «*Man må være et godt medmenneske som lærer*» (Stud. 4).

Det kan være betimelig å reflektere rundt dette noe idealisert bilde av læreren; disse studentene har bare undervist noen få timer i praksisperioden i tillegg til det enkelte måtte ha av vikarerfaringer. Om dette fortsatt er «betraktende blikk» eller om studentene er i gang med å reflektere rundt rollen i forhold til seg selv som en oppstart mot utviklingen av yrkesidentitet, er vanskelig å svare sikkert på. Samtidig kan det hevdes at studentenes beskrivelser av lærere som gode mennesker med høy grad av omsorg for elevene, synes å være solid motivasjon for yrkesforståelse.

Kraftfulle selvrepresentasjoner

Mange studenter gir uttrykk for at de erfarer glede over å få være sammen med barn, og forteller at dette også er deres motivasjon for utdanninga, enten det handler om å være med på å legge til rette for en god oppvekst eller fordi de vil være med å forme den kommende generasjon. En del forteller at de har gode eller mindre gode erfaringer med skole selv, og nå vil de, som de selv uttrykker det, *gjøre en forskjell i barns liv*. Dette er funn som i stor grad samsvarer med tidligere studier gjort både av Korthagen (2004), Beijard et al. (2004), Roness (2011), Kelchtermans (2005) og Løhre et al. (2016).

Få studenter fremhever at de liker å jobbe med eller formidle fagstoff eller skape forståelse for fag. Personlige verdier nevnes før det faglige, selv om det også forekommer studenter som beskriver seg selv som

læringsorienterte, med læringsglede eller formidlingsevne: «*Jeg er nysgjerrig, åpen og glad i å lære. Dessuten er jeg omsorgsfull, ansvarsfull, initiativrik ... Jeg opplever at jeg klarer å formidle på en engasjerende måte*» (Stud. 14). Det er vanskelig å si sikkert hva årsaken til det relativt lave faglige fokuset kan være. En mulighet er at de oppfatter disse sidene ved yrket såpass selvfølge at dette ligger underforstått. En annen mulighet er at disse studentene går på en utdanning for å bli lærere på 1.–7.trinn og tror at det faglige innholdet på dette nivået ikke er krevende. En tredje mulighet er rett og slett at dette er tidlig i studiet, og at de derfor har møtt få undervisningsfag og faglige utfordringer ut over pedagogikk og elevkunnskap, altså at behovet for faglig kunnskap rett og slett er underkommunisert.

Svært mange av de som er med i denne studien anser at de evner å skape gode relasjoner og innehar høy relasjonskompetanse: «*Jeg er en omsorgsperson som har lett for å se andre og gjerne merker fort hvis de rundt meg sliter med noe*» (Stud. 9). I tillegg forteller mange at de har lederegenskaper, opplever god kontakt med barn og formidler på en engasjerende måte. Mange beskriver i tillegg at de er «*hardtarbeidende og har et brennende ønske om at alle skal ha det bra*» (Stud. 14). Andre beskriver seg selv som samvittighetsfulle, omtensomme, tålmodige, reflekterte med kritisk evne, saklige, inkluderende, avslappede eller rolige og handlingsdyktig. Mange synes også at de «*kommuniserer godt og på et medmenneskelig nivå*» (Stud. 17). Studentene viser til vesentlige kvaliteter rettet mot kommende yrkesutøvelse allerede tidlig i studiet.

Noe av det som gjør studentrefleksjonene interessante, er at de på den ene siden beskriver seg som å være på vei *mot* en lærerrolle, samtidig som mange allerede synes å gi uttrykk for at de «innfrir» de kravene de har beskrevet til lærerrollen gjennom sin selvrepresentasjon. Det er uklart hvilken sosial situasjon studentene opplever denne undersøkelsen innenfor; om de er opptatt av å fremme seg selv eller om de er dypt ærlige rundt egne kvalifikasjoner. Men på mange måter gir disse selvbeskrivelsene uttrykk for å være det Goffmann (1956) ville beskrevet som *front-stage* posisjon. Dette betyr ikke at de ønsker å skryte av egne fortrinn, men de vektlegger positive sider på en tydelig måte. Om dette er en måte å ordlegge seg på farget av erfaringer fra sosiale medier der de kanskje er

vant til å presentere de beste sidene ved seg selv (Aalen, 2015), eller om de faktisk har en såpass trygg oppfattelse av egne forutsetninger for å bli en god lærer, er ikke mulig å si noe sikkert om i denne sammenhengen.

Studentene beskriver seg selv også som trygge og med kontroll i møte med et klassefelleskap. Mange hevder at de har sterke lederegenskaper, og i tillegg står barnet i sentrum for deres yrkesmotivasjon. De tilskriver seg en identitet som tilkjennegir at de allerede i starten av studiet mener å ha sterke lederegenskaper. Muligens har praksisperioden gitt dem så god støtte til egne kvalifikasjoner at de føler det berettiget å fremstå slik. En stor gruppe beskriver også et sterkt engasjement for barn, og et ønske om å bety noe. Dette er en viktig drivkraft som påvirker engasjement og retning i studiet (jf. Løhre et al., 2016). Samtidig kan drømmer og visjoner om hvordan man ønsker å være som lærer påvirke både forståelsen av lærerrollen og ens identitet. Dette vil dermed kunne ha innvirkning på hvordan man velger å fremstå (Fuller & Brown, 1975; Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010). Det virker som studentene tillegger læreren en velutviklet sosial kompetanse. Men en viktig utfordring i arbeidet med å forme en lærerrolle, er å finne balanse mellom hvordan personlige egenskaper og verdier kan overføres til en profesjonell yrkesutøvelse (O'Connor, 2008). Dette har de ennå ikke forholdt seg til.

Oppstarten av studiet der yrket som lærer er presentert og diskutert både teoretisk og i praksisfeltet, kan også ha virket overveldende på enkelte og ha skapt usikkerhet rundt hvorvidt de vil prestere bra nok som kommende lærere. I forlengelsen av dette er det relevant å stille spørsmål om studentene fremstår med en identitetstilskrivelse med bakgrunn i refleksjoner og justeringer av egne forutsetninger, slik at de opplever å passe bedre inn i det de tror er både medstudenter og lærestedets sosiale forventninger til læreryrket (Berger & Luckmann, 2000; Gergen 1999; Giddens, 1996; Mead, 2015). Dagens samfunn med svakere tilknytning til tradisjoner og faste holdepunkt (jf. Ziehe & Stubenrauch, 1993), kan skape usikkerhet som kompenseres ved at studentene fremhever sine gode egenskaper gjennom det Goffmann (1956) beskriver som en «front-stage»-situasjon. Kanskje er studentenes selvrepresentasjoner påvirket av erfaringer med sosiale medier (Gripsrud, 2002; Guignon, 2004; Aalen,

2015) samtidig som refleksjonsskriving opplevd som en *front-stage*-situasjon kan forsterke sider ved en selv mer enn om dette hadde foregått i en situasjon der refleksjonsskrivene ikke skulle leses av andre (Goffman, 1956).

En annen forståelse er at studentene nå er i en fase der de ikke bare ser på lærerrollens kompleksitet på en intellektuell måte, men i tillegg også begynner å koble dette til seg selv og sin personlighet og dermed søker etter egne kvaliteter som samsvarer med idealbildet av lærerrollen. Ut fra en slik forståelse speiler refleksjonene et egosentrisk blikk som samtidig også åpner for en usikkerhet på veien mot en gryende læreridentitet. En ting som taler for dette er at i motsetning til selvsikkerheten som presenteres «front-stage», angir de samtidig et stort behov for mer trening i praksisfeltet.

Det kan også være en mulighet for at studentene rett og slett har valgt utdanningen nettopp med bakgrunn i at de innehar kjennetegn og personlighetstrekk som passer godt til rollen som lærer, og at tre uker med praksis har understøttet deres yrkesvalg i den grad at det oppleves helt riktig å beskrive seg selv på denne måten fordi de opplever at utdanninga faktisk står i samsvar med drømmer og forventninger, men også de mulighetene de føler de har (Fuller & Brown, 1975; Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010). Disse spørsmålene er ikke mulige å besvare med bakgrunn i våre data. Det er uansett positivt at studentene tilkjennegir både store forventninger til selve arbeidet som lærer samtidig som de mener å inneha kvalifikasjoner som gjør dem skikket til å kunne innta rollen som lærer på sikt.

Praksis som treningsarena

Over halvparten av studentene understreker eksplisitt praksisfeltets betydning for deres utvikling, men med ulike innfallsvinkler til hvorfor og hvordan. Selv om mange tilkjennegir gode lærerkvaliteter, er de samtidig klare på at deres evne til klasseledelse må styrkes. En liten gruppe beskrev praksisfeltet som et sted for «mengdetrening»: *«For meg er det viktig å få trent på de fleste sidene som innebærer det å være lærer og få en god og vid forståelse av en lærers hverdag innenfor klasserommet»*

(Stud. 19). Denne studentgruppen konsentrerer seg om seg selv og tror at «øvelse vil gjøre mester». Blant de som eksplisitt fremhevet praksisfeltet, var det også en liten gruppe som beskrev behovet for veiledning på hvordan de gjennomførte undervisningen: «*få vite fra erfarne lærere at jeg er på rett sted, hva jeg må jobbe mer med*» (Stud. 44).

Innenfor den tredje gruppen av de som fremhevet praksisfeltets betydning, ble praksisen beskrevet som gjenstand for refleksjoner og diskusjoner:

... viktig for meg med gode og varierte praksisperioder. I tillegg trenger jeg et teoretisk grunnlag, og gjerne en praksisgruppe jeg kan diskutere med. Det viktigste for meg er at jeg får prøvd meg i et klasserom med alle de utfordringene som følger (Stud. 55).

Å inngi trygghet og tillit samtidig som man skal utvikle profesjonell distanse, krever mulighet til utprøving i ulike sammenhenger. Bruk av personlige egenskaper benyttet i en profesjonell sammenheng oppleves engasjerende, men også krevende og utrygt for mange. Dette innebærer at studentenes behov for mest mulig praksis er velbegrunnet. Men dersom denne treningen skal ha læringseffekt ut over øyeblikket, kreves også bearbeiding av det som er gjort gjennom erfaringer og refleksjoner. Med utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til læring (Vygotsky, 1978) er mengdetrening uten refleksjoner, diskusjoner eller kritiske tilbakemeldinger i etterkant, i liten grad læringsfremmende. Men når det praktiske som utføres og den teoretiske bakenforliggende årsak til aktivitetene blir trukket frem som innspill til refleksjon, gir dette erfaringsbasert læring.

Generelt viste studentenes refleksjoner lite som synliggjør reelle skiller mellom kvinner og menn. Men akkurat på området praksis som «treningsarena» understreket hele ti av de tolv mannlige deltakerne dette behovet. Av disse ti mennene var det sju som understreket behov for ren øvelse uten å sette denne i sammenheng verken med veiledning eller faglige refleksjoner: «*Jeg synes det er ekstremt viktig å få nok tid i praksis til å undervise. Det er i praksis jeg fikk prøvd meg ut og lærte på en helt annen måte enn i klasserommet*» [på campus] (Stud. 23). Hvorfor menn forholdsmessig viser til større behov for ren trening enn kvinner, er vanskelig å finne klare svar på.

Noen studenter hadde lagt merke til hvordan læreren måtte mestre øyeblikkene og det uforutsigbare, og ønsket å bli flinkere til å håndtere dette. For mange var dette en overraskende side ved læreryrket: *«Jeg må bli flinkere til å være impulsiv og ta ting litt mer på sparket»* (Stud. 58). Svært mange hadde som mål å bli tryggere eller tydeligere klasseledere. Noen ga på dette tidspunktet uttrykk for at de opplevde praksisfeltet utrygt; en beskrev å være *veldig redd* for lederansvaret. Liknende funn ble også gjort hos Løhre et al. (2016). I denne sammenhengen kom også behovet for faglig innsikt mer til syne ved at flere knyttet økende behov for trygghet i lederrollen sammen med behov for bedre teoretisk kunnskap i undervisningsfag og på pedagogiske og didaktiske områder: *«Jeg må få erfaring og kunnskap nok til at jeg kan bli en trygg klasseleder som greier å formidle faglig innhold på en god måte. Det er viktig å få en blanding av teori og praksis»* (Stud. 59).

Det er i denne sammenhengen interessant å se resultatene opp mot studien til Løhre et al. (2016) der disse studentene anså tilbakemeldingene fra elevene i praksisfeltet som vesentlig. I vår studie nevnte studentene denne typen tilbakemelding i svært liten grad, men beskrev praksisveileders tilbakemeldinger som essensielle samtidig som de vurderte egen evne til å bygge gode relasjoner med elevene i kraft av å skulle fungere som klasseledere. Studentene i disse studiene hadde ulike studieløp, og det kan derfor være interessant å reflektere over hvorvidt utgangspunktene i henholdsvis realfag og pedagogikk og elevkunnskap var med på å gi studentene ulike retninger i behovet for tilbakemeldinger på undervisningspraksis. I vår studie viste studentene til klasselederrollen, der relasjonell klasseledelse har vært viktig tematikk innenfor pedagogikkfaget, mens i studien til Løhre et al. (2016) hadde studentene et realfaglig studieløp med tydeligere faglig tyngdepunkt.

Hva kjennetegner en god lærer, slik studentene ser det, og hva må til for at de kan bli den gode læreren? En oppsummering

Et overveiende flertall blant disse studentene erfarer at lærerrollen innebærer mye mer enn hva de hadde tenkt i utgangspunktet og opplever

yrket mer komplekst og krevende enn det de først hadde trodd. I forbindelse med utviklingen av en yrkesidentitet er det nødvendig å rette blikket i mange og ulike retninger. I denne praksisperioden, hvor de selv hadde et undervisningsansvar, ser de seg selv i lys av den læreren de gjerne vil være.

Samtidig stiller de høye krav til egne evner til klasseledelse, og har i denne sammenhengen først og fremst blikket rettet mot den «frontale» eller utøvende delen av yrket, der de opplever seg selv som subjekt for læring og utvikling.

Studentene viser stor tillit til egne muligheter og kvaliteter som kommende lærere. De tilkjenner høy samstemmighet mellom egne forutsetninger for yrket og kvaliteter slik de forstår lærerrollen. Studentene mener allerede å inneha høy relasjonskompetanse, lederegenskaper og gode formidlingsevner. Mange beskriver seg selv som etisk bevisste ved å beskrive seg selv som samvittighetsfulle, omtensomme, tålmodige, reflekterende og med kritisk evne. Men dersom visjonene blir så store og urealistiske at de blir vanskelige å innfri, vil manglende mestring kunne svekke yrkesmotivasjonen (Bandura, 1997). Samtidig vil en altfor sterk tillit til egen mestring også kunne vanskeliggjøre en kritisk innfallsvinkel. Det er derfor vesentlig at både praksisfeltet og fagene på campus samarbeider om å gi bredde og virkelighetsorientering i studentenes utvikling og selvforståelse. Slik vil de kunne utvikle forståelsen av lærerrollen gjennom en reflektert innfallsvinkel til egen læreridentitet (Akkerman & Bakker, 2011; Day & Kingston, 2008; Korthagen, 2004; Olsen, 2008; Schepens et al., 2009; Stenberg et al., 2014; Sutherland et al., 2010).

Studentene synes å være i en gryende oppstartsfasen av egen identitetsutvikling som lærer. På den ene side har de en forståelse av vesentlige sider ved lærerrollen. De har ideer og visjoner og er opptatt av egen mestring, samtidig som de ber om støtte og hjelp i praksisfeltet. Det er avgjørende for videreutviklingen av deres læreridentitet at forståelsene og erfaringene tas på alvor, diskuteres og vurderes i et kritisk lys der også den teoretiske siden styrkes. Slik vil studentene få en helhetlig og velbegrunnet forståelse og innfallsvinkel til læreridentitetens kompleksitet.

Vi mener denne studien kan gi viktig innsikt i hvordan lærerstudenten som er i starten av studieløpet forstår den kommende lærerrollen, og

hvordan de starter sin utvikling av yrkesidentitet. Samtidig trengs det mer forskning på denne studentgruppens visjoner rundt yrket, slik at utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet kan gi realistisk og motiverende veiledning. Et annet verdifullt forskningsbidrag ville vært studier av hvorvidt eller i hvilken grad kjønnsforskjeller spiller inn på forståelsen av praksisfeltets betydning for utviklingen av lærerrollen. I tillegg vil det være interessant å se videre på hvordan fagene fra campus påvirker studentenes praksisforståelse.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 8(2), 132–169. Hentet fra www.jstor.org/stable/23014366
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Beijard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf>
- Creswell, J. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, Well-being and Effectiveness: The Emotional Context of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education* (s. 25–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gergen, K. J. (1999). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels forlag.

- Goffmann, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediesamfunn* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guignon, C. (2004). *On Being Authentic*. London: Routledge.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Århus: Academica.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in the teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 11, (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008–2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, A. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 2(1), 73–87. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Mead, G. H. (2015) *Mind, self and society*. University of Chicago Press: Chicago. (Utgitt 1934). Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Lastet ned fra: <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasj-retningslinjer-maglu1-7.pdf>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olsen, B. (2008). Reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40. Hentet fra https://tejournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_3/07olsen-35_3.pdf
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaborative and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11(1), 95–116. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>

- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- Rønningen, S. F. (2011). *Utdanningsvalg: ”tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke – også en oppgave for den videregående opplæringen”*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29283>
- 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), 2–38. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Sexton, D. (2008). Student Teachers Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73–88. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831717.pdf>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sitt beste: Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 3–15.
- Tangen, T. N., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 32–49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1993). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturell frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.
- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.