

2025:3

doi: 10.63310/edu.2025.3.58193

“Jag måste få vara min lärare, min person” En intervjustudie om lärarstudenters utveckling av professionell identitet i VFU

Ilona Rinne

Göteborgs universitet
<http://orcid.org/0000-0001-6977-2779>
ilona.rinne@gu.se

Charlotte Nilsson

Göteborgs universitet
charlotte.nilsson@gu.se

Frida Siekkinen

Göteborgs universitet
<https://orcid.org/0000-0001-5125-1318>
frida.siekkinen@gu.se

This study investigates student teachers' development of professional identity during teacher education, focusing on two distinct practicum periods. The research questions are: 1) How do student teachers with prior professional experience perceive the teaching profession, and in what ways do these perceptions influence their self-image as future educators? 2) What influence does the mentor teacher exert on the formation of student teachers' professional identity? Data was collected through interviews with six student teachers. The theoretical framing is based on Kelchtermans' personal interpretative framework, in which personal and professional characteristics intertwine. Findings show that student teachers regard teacher-student relations as fundamental to the teaching profession. This perception is directly linked to their self-image, which encompasses both personal and professional dimensions. Mentor teachers who succeed in establishing supportive teacher-student relations were seen as role models. Personal characteristics such as being kind and tolerant were re-evaluated through a professional lens, prompting the student teachers to redefine their professional identity. These characteristics could both complement and contradict

professional qualities like clarity and structure. Balancing these dimensions is a significant challenge in the teaching profession. The paper concludes by discussing the pedagogical and professional implications of teacher-student relationships in shaping professional identity.

Keywords: lärares personliga tolkningsramverk, lärare-elev relationer, lärarstudenters professionella identitetsutveckling, lärarutbildning, VFU-handledare.

Inledning

Många tycker sig veta vad lärares arbete innebär, eftersom de allra flesta delar erfarenheten av att ha gått i skolan. Det kan få till följd att läraryrket kan förefalla enkelt. Det finns dock forskare som hävdar att läraryrket är ett av de svåraste yrkena eftersom undervisning innebär en mellanmänsklig interaktion mellan lärare och elever. Labaree (2000) menar att en av yrkets utmaningar utgörs av att eleverna inte är i skolan av egen fri vilja. Ljungblad och Rinne (2020) poängterar att läraryrket i grunden är ett existentiellt yrke och Ljungblad (2016, 2018) understryker att lärarens förmåga att skapa och upprätthålla förtroendefulla lärare-elev relationer är central för yrket. Lortie (1975) beskrev läraryrket, i sin numera klassiska studie, som en känslomässig, oförutsägbar och utmanande praktik där lärare behöver kunna hantera en mängd parallellt pågående processer som sammantaget utgör yrkets komplexitet.

Den svenska lärarutbildningen har kritiserats för att inte tillräckligt förbereda lärarstudenterna för yrkets utmaningar (Collberg m.fl., 2024; Molander & Hamza, 2021), vilket i sin tur kan leda till att nyutexaminerade lärare inte stannar kvar i yrket (Statistikmyndigheten, 2023). Det är därför angeläget att få mer kunskap om hur lärarstudenter navigerar i läraryrkets komplexitet i sin utveckling till lärare. VFU har visat sig ha en stark inverkan på lärarstudenters utveckling av professionell identitet (Anspal m.fl., 2012; Chu, 2021). Syftet med föreliggande studie är att undersöka lärarstudenters utveckling av professionell identitet i lärarutbildning med fokus på två VFU-perioder. Vi definierar professionell läraridentitet som en ständigt pågående process där personliga och professionella dimensioner samspelar (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard & Meijer, 2017; Beijaard m.fl., 2004; Flores och Day, 2006; Korthagen, 2004) och har en direkt inverkan på lärarstudenters uppfattning av yrket (Rinne m.fl., 2023; Ruohotie-Lyhty, 2013). Vidare visar forskning att lärarstudenters tidigare erfarenheter inom andra yrken påverkar deras utveckling av

professionell läraridentitet (Molander & Hamza, 2021). Likaså påverkas professionell identitetsutveckling av VFU-kursernas längd (Chu, 2021) och VFU-handledarens förståelse av sitt uppdrag (Izadinia, 2015, 2016; Taflin & Dimenäs, 2018). En fungerande handledar-studentrelation, samt en samstämmighet i synen på läraryrket dem emellan, är en förutsättning för att lärarstudenter ska kunna utveckla en stark yrkesidentitet (Izadinia, 2016).

Lärarstudenters professionella identitetsutveckling i VFU

Lärares professionella identitetsutveckling påbörjas i lärarutbildningen och pågår hela yrkeslivet som en icke-linjär process (Beijaard och Meijer, 2017; Clarke och Hollingsworth, 2002; Sancar m.fl., 2021). Den har studerats utifrån olika perspektiv såsom situerat lärande (Chu, 2021), narrativ (Anspal m.fl., 2012; Ruohotie-Lyhty, 2013) och social konstruktivism (Izadinia, 2015). Gemensamt för professionell identitetsutveckling, oavsett perspektiv, är att den är mångfacetterad, dynamisk och omedveten. En medvetenhet om identitetsutveckling kan dock komma till stånd när tidigare föreställningar utmanas (Poom-Valickis & Löfström, 2019; Ruohotie-Lyhty, 2013) eller när något oväntat, ibland kritiskt, behöver hanteras (Meijer m.fl., 2011). Rinne med flera (2023) visar att personliga egenskaper, såsom att vara omhändertagande och intresserad av barn, förblir dominerande i lärarstudenternas förståelse av läraryrket och att deras läraridentitet formas till stor del utifrån dessa egenskaper. Lärarutbildningen erbjuder dock inte möjligheter till reflektion över professionell identitetsutveckling utifrån dessa aspekter. En större medvetenhet hos lärarstudenter om vad som kan påverka deras professionella identitetsutveckling skulle kunna förbereda lärarstudenterna för läraryrkets komplexitet (Chu, 2021; Rinne m. fl. 2023; Stenberg, 2010; Stenberg & Maaranen, 2022).

Anspal och kollegor (2012) visar i en kvalitativ studie i en estnisk kontext att de första VFU-perioderna kännetecknas av lärarstudenternas oreflekterade förhållningssätt till sin identitetsutveckling. Inledningsvis fokuserar studenterna mest på sig själva och på sina ämneskunskaper. Först mot slutet av lärarutbildningen, när de känner sig mer trygga i sig själva, börjar lärarstudenterna uppmärksamma yrkets relationella sida och få ett större fokus på eleverna. Liknande resultat presenteras av Molander och Hamza (2018). I en kvalitativ intervjustudie i en svensk kontext har de undersökt utvecklingen av läraridentitet hos studenter som genomgår Kompletterande Pedagogisk Utbildning, (KPU). Studenterna i studien har tidigare erfarenhet som forskarutbildade naturvetare. Efter att ha varit experter inom ett område har studenterna fått erfara

en förändring av professionell identitet genom att bli noviser inom ett annat område. Molander och Hamza (2018) har identifierat fem stadier som lärarstudenterna genomgår. I den första, ”positiva fasen”, som inträffar före den första VFU-perioden, fokuserar lärarstudenterna främst på hur undervisningsämnet ska förmedlas till eleverna. I den andra ”avvisande fasen” riktar de kritik mot lärarutbildningens högskoleförlagda (HFU) kurser, som de uppfattar som alltför akademiska med liten relevans för praktiken. I den tredje fasen börjar lärarstudenterna utveckla en förståelse för vad undervisning innebär och först i de två sista faserna, som forskarna kallar för komplexa faser, utvecklar lärarstudenterna insikter om läraryrkets komplexitet. Studenterna förstår då VFU som något mer än en möjlighet att öva på att undervisa och börjar mot slutet av sin utbildning se kopplingar mellan HFU-kurserna och VFU. Molander och Hamza (2018) poängterar att övergången från en yrkesidentitet (naturvetare) till en annan (lärare) kan vara både svår och smärtsam. Lärarstudenternas bakgrund behöver därför beaktas mer i lärarutbildningen, eftersom den påverkar lärarstudenternas föreställningar om yrket.

Lärarstudenternas professionella identitetsutveckling påverkas även av deras föreställningar om läraryrket och om de ska bli klass- eller ämneslärare (Poom-Valickis & Löfström, 2019; Ruohotie-Lyhty, 2013). Ruohotie-Lyhty har i en finsk kontext jämfört erfarenheter av lärarutbildning och yrkesutövning hos två nyutexaminerade lärare. Studien visar att de föreställningar om läraryrket som lärarstudenterna hade när de började lärarutbildningen hade en direkt påverkan på hur de sedan lyckades som lärare. Den deltagare som valde yrket på grund av sitt stora intresse för undervisningsämnet kom att uppleva en känsla av otillräcklighet och hopplöshet när hon började arbeta som lärare. Hon kunde inte vara den lärare hon hade föreställt sig, eftersom eleverna inte delade hennes intresse för ämnet. För den andra deltagaren var intresset för eleverna avgörande för hennes yrkesval, vilket ledde till att hon som nybliven lärare utvecklade en stark läraridentitet. I en estnisk kontext har Poom-Valickis och Löfström (2019) definierat skillnader i professionell identitetsutveckling hos blivande klass- och ämneslärare. Forskarna synliggör fyra grundläggande huvudteman: 1) lärarens personliga egenskaper, 2) förmåga att skapa en trygg och elevcentrerad klassrumsmiljö, 3) ämneskunskaper och 4) ledarskap i klassrummet. Lärarstudenter som studerade till klasslärare var mer angelägna om att skapa ett tryggt klassrumsklimat och vara förebilder för sina elever medan ämneslärarstudenterna var mer orienterade mot sitt ämne, eftersom intresset för ämnet ofta var den främsta anledningen till deras yrkesval.

EDUCARE

Stenberg och Maaranen (2022) visar att lärarutbildning i allmänhet, och VFU i synnerhet, inte alltid skapar förutsättningarna för professionell utveckling. Ett hinder utgjordes av att VFU-perioderna var för korta för att lärarstudenterna skulle hinna sätta sig in i den pedagogiska verksamheten. Ytterligare hinder utgjordes av lärarstudenternas självkritik, att de som hade höga krav på sig själva, drabbades av en känsla av okunnighet och fokuserade på sig själva istället för på eleverna. Längre VFU-perioder har visat sig ha en positiv inverkan på lärarstudenters identitetsutveckling. Chu (2021) har i en nordamerikansk kontext i en kvalitativ studie undersökt professionell identitetsutveckling hos fem lärarstudenter som deltog i ett program som omfattade en avslutande sammanhängande praktikperiod på ett år. Programmet initierades av Utbildningsdepartementet i staten Louisiana, USA efter det att en undersökning från 2014 visade att 50% av de nyutexaminerade lärarna inte kände sig redo att ha egna klasser. Samtidigt tampades staten med stor lärarbrist. Chu visar att lärarstudenterna kände sig tryggare som nyblivna lärare efter att ha genomgått en längre sammanhängande VFU-period där de gradvis kunde etablera sig i verksamheten genom samundervisning och stöd från handledare och kollegor. En längre VFU-period bidrog till en mer successiv identitetsutveckling från *lärarstudent* till *lärare*.

Handledarens roll i VFU har belysts av Taflin och Dimenäs (2018) i en svensk kontext. Forskarna poängterar att handledarens och lärarstudentens förväntningar kan påverka handledningen såväl som lärarstudentens utveckling under VFU. De undersökte de roller som handledare och lärarstudenter antar i relation till "förväntan, makt och inflytande" (Taflin & Dimenäs, 2018, s. 3). Studien visar bland annat att en avgörande faktor för att lärarstudenten ska utvecklas i sin profession är handledarens insikter om de hinder och möjligheter som finns i samband med den verksamhetsförlagda utbildningen. Izadinia (2015, 2016) visar i studier genomförda i en australiensisk kontext att goda, fungerande handledare-studentrelationer kan ha en positiv inverkan på lärarstudenters professionella identitetsutveckling och stärka deras självförtroende och självbild. Valfungerade relationer kännetecknades av handledarens stöd och uppmuntran, vilket lärarstudenterna uppskattade. Framför allt värdesatte studenterna konstruktiv återkoppling under VFU-perioderna. Avsaknaden av stöd kunde leda till att lärarstudenternas självförtroende inte stärktes, vilket i sin tur kunde ha en negativ påverkan på deras utveckling av professionell identitet. Izadinia (2015) påpekar dock att lärarstudenters föreställningar om läraryrket och deras självbild som lärare inte ändrades nämnvärt under VFU. Däremot kunde förändringar i självförtroende synliggöras mellan den första och andra VFU-perioden. Lärarstudenter som hade positiva erfarenheter av handledning stärkte sitt självförtroende medan lärarstudenter med negativa

erfarenheter upplevde det motsatta. Izadinia visar att bristande stöd från handledare ledde till frustration och en känsla av inte känna sig välkommen till sin VFU-skola.

Sammanfattningsvis visar forskning att utvecklingen av lärarstudenters professionella identitet påverkas av deras självbild som blivande lärare, deras föreställningar om läraryrket och tidigare bakgrund som yrkesverksamma. Dessutom spelar relationen till handledaren samt VFU-kursernas längd en viktig roll. Forskningen om lärarstudenter som har tidigare erfarenhet från läraryrket i andra länder och om lärarstudenter som har valt att studera till lärare efter att ha varit verksamma inom andra yrken är dock ännu begränsad. Vi har därför valt att i föreliggande studie fokusera på lärarstudenter med tidigare yrkeserfarenheter.

Syftet med studien är att undersöka lärarstudenters utveckling av professionell identitet i lärarutbildning med fokus på två VFU-perioder utifrån följande forskningsfrågor:

- 1) Vilka föreställningar har lärarstudenter, som har tidigare yrkeserfarenhet, om läraryrket och hur påverkar dessa föreställningar deras självbild som blivande lärare?
- 2) Vilken roll spelar handledaren i lärarstudenternas professionella identitetsutveckling?

Studien bygger på två omgångar av kvalitativa forskningsintervjuer med sex lärarstudenter, två från programmet Utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV) och fyra från Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) i samband med två VFU-kurser inom utbildningen. Samtliga lärarstudenter har tidigare yrkeserfarenhet inom olika områden och ULV-studenterna har dessutom arbetat som lärare i andra länder.

Teoretisk inramning

Studiens teoretiska inramning baseras på föreställningen att lärarstudenters professionella identitetsutveckling utgörs av en sammanflätning av en personlig och professionell dimension (Kelchtermans, 2004). Utvecklingen av professionell läraridentitet kan hindras av fasta övertygelser om läraryrket, särskilt om dessa har en stark koppling till personliga egenskaper. Om den professionella och den personliga dimensionen inte sammanfaller kan det uppstå ett spänningsfält mellan dessa, vilket i sin tur kan begränsa utvecklingen av professionell identitet. I värsta fall kan

det leda till avhopp från utbildningen eller yrket (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijgaard & Meijer, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2013).

Kelchtermans (2004) definierar lärares professionella identitetsutveckling som en lärandeprocess som sker i meningsfull interaktion med en kontext. Ett personligt tolkningsramverk (*"personal interpretative framework"*, s. 220) fungerar som en lins för meningsskapande och agerande i yrkesutövningen. Kelchtermans urskiljer två grundläggande komponenter i det personliga tolkningsramverket. Den första komponenten kallar han för *the professional self*. Den syftar på hur lärare uppfattar sig själva som professionella och utgörs av fem aspekter: 1) *självbild* eller *självuppfattning* som baseras både på hur lärare uppfattar sig själva och hur de uppfattas av andra, 2) *självförtroende* som bygger på lärarens utvärdering av sin förmåga, 3) *arbetsmotivation* som handlar om yrkesval, varför läraren väljer att bli lärare och varför andra yrken väljs bort, 4) *uppfattning om yrket* som fokuserar på frågor såsom: Vad måste jag göra för att vara en bra lärare? Vilka uppgifter är centrala för att jag ska lyckas utföra läraruppgiften på ett bra sätt? Vad ser jag inte som en del av läraruppgiften? 5) *framtidsperspektiv* som omfattar förväntningar på framtida utvecklingsmöjligheter i yrket. Den andra komponenten, som Kelchtermans benämner *subjective theory*, omfattar såväl lärares professionella kunskapsbas som föreställningar om undervisning med fokus på agerande utifrån frågorna *hur* (ska jag agera) och *varför* (ska jag agera just så). Kelchtermans teori har främst tillämpats i studier av verksamma lärares professionella utveckling. Eftersom lärarutbildningen utgör den första fasen för professionell utveckling är vår utgångspunkt att denna teori kan tillämpas i en studie av lärarstudenters professionella identitetsutveckling. Studien baseras således på föreställningen om att professionell identitet formas i ett samspel av ovanstående aspekter i sammanflätningen av personliga och professionella egenskaper.

Metod

Datainsamling

Det empiriska materialet utgörs av semi-strukturerade kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale m.fl., 2014). Forskarna har intervjuat två lärarstudenter var; sammantaget intervjuades sex studenter med tidigare yrkeserfarenheter. Två av de intervjuade studenterna har en lärarutbildning från ett annat land och har tidigare arbetat som lärare i det landet. Dessa studenter rekryterades från programmet

Utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV).¹ Fyra studenter har yrkeserfarenheter inom andra områden, inklusive viss lärarerfarenhet som lärarassistenter och vikarier. Dessa studenter har efter 10–20 års arbetslivserfarenhet valt att byta yrkesbana och studerar på Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU).²

För att kunna studera lärarstudenternas professionella identitetsutveckling över tid intervjuades de vid två tillfällen. I de intervjuade ULV-studenternas individuella studieplaner fanns två VFU-perioder som vardera omfattade fem veckors praktik. Intervju 1 genomfördes för dessa studenter efter VFU 1, ungefär halvvägs i utbildningen, och intervju 2 genomfördes efter VFU 3, vilket var deras sista VFU-period. De fyra KPU-studenterna intervjuades efter VFU 1 som omfattar fem veckors praktik i början av utbildningen och intervju 2 skedde efter VFU 3 som omfattar tio veckors praktik i slutet av utbildningen. Intervjuernas längd var mellan 40 och 70 minuter. Samtliga intervjuer ljudinspelades och transkriberades ordagrant av den forskare som genomförde intervjun.

Forskargruppen konstruerade två tematisk strukturerade intervjuguides. Med utgångspunkt i studiens teoretiska inramning (Kelchtermans, 2004) formulerades intervjufrågorna så att de kunde generera material som möjliggjorde att undersöka de två sammanflätade komponenterna *the professional self* och *subjective theory* (se Teoretisk inramning). Den första intervjuguiden som användes efter VFU 1 omfattade tre teman: 1) *bakgrundsinformation*, 2) *föreställningar om läraryrket* före och efter den första VFU-perioden, 3) *pedagogiska och didaktiska erfarenheter i VFU*. Bakgrundsinformationen omfattade frågor om tidigare yrkeserfarenhet, anledningen till byte av yrke samt motivering till varför just läraryrket valdes, vilket möjliggjorde att synliggöra lärarstudenternas självbild, självuppfattning och uppfattning av läraryrket. Dessa aspekter är centrala i den första komponenten (*the professional self*) i det teoretiska ramverket. I syfte att samla in material om hur lärarstudenternas professionella kunskapsbas utvecklades i VFU ombads lärarstudenterna att ge konkreta pedagogiska och didaktiska exempel från praktiken. Dessa exempel baserades både på observation

1 ULV är en kompletterande utbildning för personer med en utländsk lärarexamen eller högskoleutbildning i ett svenskt skolämne. Studenten får en individuell studieplan efter validering av tidigare studier. Studieplanen kan innefatta en kurs i svenska, läraryrkesförberedande kurser och verksamhetsförlagd utbildning.

2 KPU är en kompletterande utbildning för studenter som tidigare har läst minst 90 högskolepoäng alternativt 120 högskolepoäng i ett skolämne. Genom att komplettera med 90 högskolepoäng av läraryrkesförberedande kurser och verksamhetsförlagd utbildning, får studenterna behörighet att undervisa på högstadiet eller gymnasiet.

EDUCARE

av handledarnas undervisning, exempelvis hur de gjorde för att skapa ett tryggt arbetsklimat i klassrummet och på lärarstudenternas egna didaktiska och pedagogiska erfarenheter. Här riktades sökljuset mot *hur* (ska jag agera?) och *varför* (ska jag agera just så?). Dessa frågor är centrala i den andra komponenten (*subjective theory*) i det teoretiska ramverket.

Den andra intervjuguiden användes i intervjuerna i samband med studenternas sista VFU. Den omfattade fyra teman som sammankopplade de två komponenterna i det teoretiska ramverket. Det första temat *föreställningar om läraryrket* fokuserade på om och i så fall hur lärarstudenternas förståelse av yrket har utvecklats jämfört med den första intervjun. Vi påminde inte lärarstudenterna om deras svar från första intervjun. Däremot frågade vi dem om de fortfarande ville bli lärare, om deras tidigare föreställningar om läraryrket hade ändrats, och i så fall på vilket sätt och varför. Dessa frågor möjliggjorde att visa hur lärarstudenternas erfarenheter i VFU påverkade deras självbild och självuppfattning som blivande lärare. Det andra temat handlade om *möjligheter att utveckla yrkeskunnande i lärarutbildningen* med fokus på VFU. Här utgick vi ifrån frågor om lärarstudenternas uppfattningar om lärares yrkeskunnande, det vill säga vad de anser att lärare absolut måste kunna för att utföra sitt yrke. Det tredje temat relaterade till *handledarens roll*, det vill säga hur handledaren har (eller inte har) bidragit till utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande samt hur de förhåller sig till det. Det fjärde temat omfattade *nuvarande och framtida pedagogiska och didaktiska utmaningar* som inbegrep frågor om lärarstudenterna kände sig förberedda inför läraryrket och vilka eventuella utmaningar de såg framför sig.

Analys

Analysarbetet bygger på tematisk, teoretiskt förankrad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) där vi har strävat efter att uppmärksamma likheter såväl som olikheter i lärarstudenternas utsagor genom att systematiskt sortera, identifiera och analysera mönster i det empiriska materialet (Kvale m.fl., 2014). Analysen genomfördes i tre steg. Först gjorde vi en noggrann genomläsning av hela det empiriska materialet och skrev sammanfattande profiler för var och en av deltagarna i syfte att synliggöra deras personliga tolkningsramverk (Kelchtermans, 2004). Profilerna innehöll tidigare yrkeserfarenheter, anledningen till val av läraryrket, deltagarnas uppfattningar om läraryrket samt erfarenheter i VFU. Nästa steg omfattade tematisk, teoretiskt förankrad kodning bestående av representativa ord, meningar eller sekvenser för varje tema i intervjuguiderna. Lärarstudenternas förståelse av läraryrket över tid resulterade i koderna *mellanmänniskt yrke*, *komplext*, *roligt*. I enlighet

med det teoretiska ramverket fanns det en tydlig koppling mellan lärarstudenternas förståelse av yrket och deras självbild, vilket kodades som *genuint människointresse, energisk, hjälpsam, introvert, lugn, entusiastisk*. I temat handledarens roll kunde vi urskilja koderna *stödjande, utmanande, passiv, olik en själv* som vi både relaterade till och kontrasterade mot lärarstudenters självbild och deras uppfattning av yrket. Pedagogiska utmaningar som lärarstudenterna kunde erfara under de två VFU-perioderna kodades som *lärare-elev relationer, skapande av ett tryggt klassrumsklimat, omotiverade elever, elever som inte utmanas, ledarskap i klassrummet, struktur och tydlighet*. Avslutningsvis analyserades lärarstudenternas uppfattningar om sig själva som blivande lärare. Analysens teoretiska förankring synliggjorde hur synen på läraryrket som ett mellanmänniskt yrke har förstärkts och nyanserats i VFU. Lärarstudenternas självbild som omsorgsfulla individer med ett genuint människointresse blev både bekräftad och utmanad. De fick dessutom insikter om yrkets komplexitet, vilket skapade en oro inför den framtida yrkesutövningen. Sammantaget visar analysen hur lärarstudenternas personliga egenskaper och deras föreställningar om läraryrket sammanflätas i deras personliga tolkningsramverk samt hur det har utvecklats över tid.

Deltagare

Samtliga deltagare läser en utbildning som leder till att de blir ämneslärare i något ämne på högstadiet eller gymnasiet. Deras ämneskombination och detaljerad information om tidigare yrkesutövning bedöms inte ha någon relevans för att besvara studiens forskningsfrågor och kommer därför inte att anges. Deltagarna presenteras med fiktiva namn som överensstämmer med hur de själva identifierar sig: *Anna* (ca 30 år) och *Miriam* (ca 45 år) är ULV-studenter och har lärarerfarenheter från andra länder. *Daniel* (ca 35 år) och *Peter* (ca 55 år) är KPU-studenter som har varit yrkesverksamma inom andra yrken men som även har viss erfarenhet av läraryrket som elevassistent och vikarie. *Veronica* (ca 45 år) och *Malin* (ca 45 år) är också KPU-studenter med en yrkeserfarenhet om ca 20 år från andra områden. Samtliga deltagare intervjuades två gånger (se Datainsamling).

Forskningsetiska aspekter

Studien har följt Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inledningsvis har deltagarna fått skriftlig information om studien och har haft möjligheter att ställa frågor. I informationen har det

framgått vad studien handlar om, vad den kommer användas till och att deltagarna har möjlighet att när som helst och utan konsekvenser avbryta sitt deltagande utan förklaring. Samtliga deltagare har gett skriftligt såväl som muntligt samtycke till att delta i studien. De har pseudonymiserats med fiktiva namn och deras bakgrund och tidigare yrkeserfarenheter beskrivs inte i närmare detalj i studien.

Resultat

Studiens resultat belyser utvecklingen av lärarstudenters professionella identitet utifrån två VFU-perioder. Vi besvarar studiens forskningsfrågor genom att presentera resultat som synliggör kopplingen mellan lärarstudenternas föreställningar om läraryrket och deras självbild (forskningsfråga 1). Vi fokuserar sedan på handledarens roll i lärarstudenternas professionella identitetsutveckling (forskningsfråga 2).

Lärarstudenters föreställningar om läraryrket

Samtliga intervjuade lärarstudenter har tidigare yrkeserfarenheter inom olika områden. Ett genuint människointresse och möjlighet att interagera med ungdomar yrkesmässigt var en av anledningarna till att Veronica och Malin bytte yrke. Anna och Miriam har lärarerfarenhet från andra länder, Peter har en viss erfarenhet som lärarvikarie. Efter att ha arbetat inom andra yrken förstod han att han egentligen alltid har velat bli lärare. Daniel provade på att vikariera som lärare efter att ha avbrutit en annan högskoleutbildning och insåg att han trivdes väldigt bra i skolan. Han har periodvis arbetat som elevassistent. Likaså var Veronica intresserad av att bli lärare tidigare, men hon valde bort yrket eftersom det fanns ett motstånd mot det i hennes omgivning.

Efter de initiala VFU-perioderna kan lärarstudenternas erfarenheter av läraryrket sammanfattas som ett stimulerande, roligt och viktigt yrke. Lärare kan "göra skillnad" för eleverna (Malin), påverka dem och göra avtryck i deras liv. Föreställningarna om läraryrket blandas med de erfarenheter som lärarstudenterna fått under VFU:n och tidigare egna erfarenheter som elev. Peter minns från sin egen skolgång de "bra" lärarna som var stimulerande och de "hemska" som "följer en hela livet". Viktiga personliga egenskaper för yrket är att vara energisk och entusiastisk (Daniel) samt att lärare inte stagnerar utan har en strävan att utvecklas, vilket Veronica påpekar i slutet av sin utbildning: "Jag gillar ju utmaningar och att utvecklas. Lära mig nytt. Jag tänker att det måste man vilja om man ska vara lärare" (Intervju 2).

Samtliga lärarstudenter betonar vikten av goda ämneskunskaper som grundläggande för yrket. Malin uppgav att hennes förebild är en lärare som kan sitt ämne och som kan ”förmedla en glädje i det som man håller på med” (Malin, intervju 2). Personliga egenskaper som lärarstudenterna kopplar till läraryrket är ett genuint intresse för ungdomar, att vara inkännande och omvårdande (Veronica), vara god lyssnare (Peter), en vilja att vara till nytta för andra (Miriam, Veronica, Malin), ha ledaregenskaper (Daniel). Till skillnad från tidigare studier (Anspal m.fl., 2012), som visar att lärarstudenter genomgår en utveckling från att ha varit själv-centrerade till att bli mer elev-centrerade ju mer de praktiserar, har lärarstudenterna här ett tydligt elevorienterat förhållningssätt redan under den första VFU-perioden. Det kan ha sin grund i att de är trygga i sig själva som individer, har viss lärarerfarenhet (Daniel, Peter), har varit verksamma som lärare i andra länder (Miriam och Anna) och att merparten av lärarstudenterna dessutom är föräldrar. Anna uttrycker dock en oro över sin introverta personlighet, något som hon först uppfattade som negativ egenskap för läraryrket: ”Jag trodde lärare behövde vara extroverta och jag är mer introvert. Nu ser jag många fördelar med att vara introvert; tålmod, när jag är lugn blir eleverna lugna” (Intervju 1).

Här synliggörs en normaliserad bild av att lärare måste besitta vissa personliga egenskaper och att en introvert personlighet inte är förenlig med normen. Anna omvärderade dock sin introverta personlighet redan under den första VFU:n och efter den tredje VFU-perioden stärktes hennes upplevelse av att hennes lugna temperament snarare var en tillgång än en brist för henne. Anna erfor att hennes lugna personlighet hade en positiv påverkan på eleverna:

Om man har en lärare som är väldigt rörlig och ja, uppstressad påverkar det hela stämningen i klassrummet. Jag tycker att det har förändrats på så sätt. Alltså min syn. Att det har blivit en styrka egentligen, att man är lugn. (Intervju 2)

I Annas personliga tolkningsram sammanfaller hennes personlighet med hennes professionella agerande. Hennes självbild som lugn, något som hon tidigare uppfattade som negativt, visade sig vara fördelaktigt i mötet med eleverna. Att inte stressa upp sig hade en positiv påverkan på dem. Lärarstudenterna påpekade att de ofta fick erfara i VFU hur stressigt läraryrket var. Peter blev exempelvis stressad när han inte hann med allt som han hade planerat för en lektion. Hans handledare betonade att Peter inte behöver ”stressa fram en lektion” (intervju 2) genom att slaviskt följa planeringen. Miriam vidhöll mot bakgrund av sin erfarenhet av läraryrket från ett annat land att undervisning inte är någon mekanisk verksamhet där det finns färdiga mallar och där allt går

EDUCARE

som på räls. Läraren behöver vara lyhörd för elevernas behov och ha en förmåga att se var och ens individuella förutsättningar: ”Läraren behöver behärska sitt ämne och hur man kommunicerar ämnet med engagemang till eleverna. Och att lära känna eleven, för man kan inte köra undervisning som ett tåg. Du måste anpassa” (Miriam, intervju 2).

Miriam synliggör här en djupare förståelse av läraryrket som ett relationellt yrke. Hon beskriver att lärarens följsamhet mot elever utgör en grundläggande förutsättning för undervisning vilket överensstämmer med resultat i Ljungblads studier (Ljungblad, 2016, 2018). Genom att lära känna eleverna kan lärare göra individuella anpassningar, poängterar Ljungblad. Det i sin tur förutsätter en förmåga att improvisera i stunden och vara beredd att omförhandla sina beslut i interaktionen med elever.

Att hålla sig lugn och vara följsam mot eleverna, och inte låsa sig fast vid lektionsplaneringar är exempel på aspekter som lärarstudenterna har utvecklat i sin professionella kunskapsbas. Samtliga har uttryckt en strävan om att undervisningen ska vara lustfylld och väcka elevernas intresse för ämnet. Lärarstudenterna förstår läraryrket som ett mellanmänniskt yrke där lärare-elev relationer är grundläggande. Som nämnts ovan uppfattade samtliga att deras personliga egenskaper har en stark koppling till denna aspekt av yrket och att de ansåg sig ha en förmåga att interagera med människor. Daniel betonade att dessa egenskaper behöver vara medfödda även om de kanske går att öva upp till en viss del: ”Även om det går att öva, men har du inte ett uns av att naturligt att fungera med människor och leda grupper av människor så tror jag det blir jätte-jättesvårt att vara lärare” (Intervju 1).

Lärare-elevrelation är en professionell relation där läraren utifrån sin profession har ett ansvar för att skapa och upprätthålla relationen (Ljungblad & Rinne, 2020), vilket Daniel kopplade till ledarskap; en egenskap som han kände igen hos sig själv. Även Peter gav uttryck för att lärare behöver ha vissa medfödda egenskaper för att kunna skapa bra relationer med eleverna:

Jag tror att det som skiljer pedagoger åt mycket, är att vissa har det där bara naturligt. Man ser det inte, de behöver inte anstränga sig liksom, de har, de har det bara i sig. Det här med att lyssna, känna in liksom, kunna bilda en bra relation liksom. (Intervju 1)

Peters synsätt kan förstås utifrån Labarees (2000) beskrivning om att läraryrket förefaller vara enkelt för en utomstående betraktare. Peter erfor dock redan i de initiala VFU-perioderna att det inte är så enkelt som det ser ut:

Man tror att det är enklare än vad det är. Så kan jag säga. Man tror att här kommer jag, inga problem. Nu ska jag in här och undervisa och det här är lätt. Jag kan ämnet. Det här är jag expert på. Men det är ju många fler aspekter än bara det här med ämneskunskap. (Intervju 1)

Här synliggörs en insikt om att undervisning handlar om något mer än ämneskunskaper. Den visar på en potential till att utveckla en stark läraridentitet där fokus riktas mot eleverna (jfr. Ruohotie-Lyhty, 2013). Goda ämneskunskaper ger läraren möjlighet att improvisera och anpassa sin undervisning till elevernas nivå. Lärarstudenternas tidigare yrkeserfarenheten kan ha bidragit till att de känner sig trygga med sina ämneskunskaper. Under VFU har de dock fått insikt om läraryrkets komplexitet; att undervisning har visat sig vara svårare och mer utmanande än vad de föreställde sig i början.

"Le inte före höstlovet" — Självbild som utmanas

Lärarstudenterna definierade vänlighet och en välvillig inställning till eleverna som en grundläggande aspekt i lärare-elev relationer. Samtidigt betonade de vikten av tydlighet och gränssättande i sin uppfattning av läraryrket. Självbilden som snäll och välvillig kunde utmanas i en strävan att upprätthålla en balans mellan professionell närhet och distans, inte minst om välvilligheten och intresset för eleverna kunde leda till att de bemötte lärarstudenten som en kompis:

Jag kan känna mig som väldigt snäll ibland med de gränser jag sätter och det är det jag bygger på att vara tydlig. Men också om man är schysst och visar att man bryr sig så söker sig vissa elever till en ibland lite kompismässigt har jag märkt. De vill hälsa på ett kompismässigt sätt och så där. Där försöker jag också kanske spela med lite, men jag har funderat mycket på hur man hanterar det. (Daniel, intervju 1)

Daniels personliga tolkningsramverk, där de personliga egenskaperna som snäll och vänlig person sammanflätas med de professionella som innefattar tydlighet och struktur, är representativt för lärarstudenterna i studien. Tydligt ledarskap associeras ofta med strikthet, vilket inte är förenligt med Daniels självbild. Här uppstår således en diskrepans mellan den professionella och den personliga dimensionen (Beijaard, & Meijer, 2017). I något sammanhang på lärarutbildningen har Daniel hört uttrycket "le inte före höstlovet", vilket anspelar på att ledarskap förutsätter strikta lärare som inte ler förrän de har tagit kontroll över klassen. Att hitta en balans mellan vänlighet och gränssättning, mellan genuin omtanke om eleverna och en oro för att uppfattas som strikt, hård

och tråkig, har varit en utmaning i Daniels professionella identitetsutveckling. Han var inställd på att det kunde ta en viss tid innan han etablerade fungerande arbetssätt:

Jag tycker det är svårt (avser att inte le före höstlovet). Dels är det inte fullt så som jag är som person. När jag ser någon och hälsar för första gången så ler jag per automatik liksom. Jag visar att jag vill väl. Det tror jag är en grund. Så inte riktigt så strikt. Men i vissa klasser tror jag det krävs. Det här.... Jag vet inte riktigt. Det får ta sin tid tror jag att bygga upp en struktur som fungerar. Men man får vara ganska hård och tråkig ett tag. Det kommer kännas kämpigt med för jag är liksom inte den typen av person. Det är också det som är så svårt för det krockar lite och det tror jag det kommer vara... Växla mellan att visa intresse, bygga relationer med dem, visa att jag bryr mig och vara väldigt konsekvent, att sätta gränser hela tiden. (Intervju 2)

Lärarens förmåga att balansera mellan gränssättande och frihet, samt att kunna vara strikt, snäll, vänlig och respekterad på samma gång, har visat sig utgöra en utmaning för många lärarstudenter i Poom-Valickis och Löfströms (2019) samt Rinne med fleras (2023) studier. Denna forskning visar att ett lärarideal som lärarstudenterna strävar efter är lärare som lyckas balansera mellan dessa dimensioner av läraryrket. Deras läraridentitet utvecklas när deras personliga egenskaper upplevs som förenliga med egenskaper som de har föreställt vara grundläggande för professionen som i Daniels fall. Även om han säger att ”det kommer att kännas kämpigt” att sätta gränser är han ändå beredd att utmana sina personliga egenskaper och vara ”hård och tråkig” när han kommer att ta sig an nya klasser som nybliven lärare.

Det finns dock en viss oro hos lärarstudenterna för att uppfattas som alltför stränga av eleverna och att tillsägelser skulle sära eller kränka eleverna (jfr. Rinne m.fl., 2023). Här uppstår således ett spänningsfält mellan det som lärarstudenterna uppfattar att de måste göra för att vara bra lärare och de personliga egenskaper som de ansåg som grundläggande för yrket när de valde att bli lärare. Å ena sidan uppfattas förmågan att vara gränssättande och ha en tydlig struktur som en förutsättning för fungerande undervisning. Å andra sidan finns det en stark strävan att vara snäll och vänlig och omtyckt av eleverna, vilket riskerar att utmana den professionella distansen.

Miriam och Annas professionella identitet har utvecklats i en annan kontext. I de länder där de har undervisat var lärarens status hög och de uppfattade att distansen mellan lärare och elev var större där än i Sverige. Miriams läraridentitet utmanades när hon upplevde att relationen mellan lärare och elev inte var distanserad på det sätt som var normaliserat för henne. Exempelvis saknades den självklara respekten som hon var van vid och som kom till uttryck genom att eleverna automatiskt var tysta när läraren talade. Det skapade frustration hos Miriam i VFU 1. När hon inte

fick elevernas uppmärksamhet reagerade hon spontant med att skälla ut dem, vilket inte fick önskad effekt, eftersom utskällningen skrämde eleverna. Det såg Miriam som ett misslyckande:

Jag misslyckades. Jag skällde på dem när de pratade högt och en elev sa till mig att jag skrämde dem. Jag misslyckades att skapa en trygg miljö för att de pratade. Det var som popcorn i klassrummet och jag stod framför dem och skrek och gapade och det blev helt, helt fel. (Intervju 1)

Att skrika på eleverna bidrog inte till att skapa ett tryggt klassrumsklimat, vilket fick Miriam att reflektera över hur hon skulle kunna agera för att få elevernas uppmärksamhet. Hennes professionella kunskapsbas omförhandlas när hon hamnar i en situation som är ny för henne och där hennes självbild av läraren som en självklar auktoritet utmanas. Miriams professionella läraridentitet utvecklas därmed när hon anpassar sina tidigare föreställningar till den nya kontexten där eleverna agerar på ett annat sätt än det hon var van vid. Hon omvärderar sitt tidigare förgivettagande om att det måste råda total tystnad i klassrummet. Under den första VFU:n var Miriam kritisk mot sin handledare som tolererade en viss rörlighet i klassrummet. Det uppfattade Miriam som att handledaren hade svårigheter med att skapa arbetsro. Under den tredje VFU-perioden såg Miriam dock andra dimensioner i handledarens förhållningssätt. Även om klassrumsmiljön tidvis kunde bli rörig hade handledaren ändå en förmåga att hantera stökiga elever genom att relatera till dem:

Så när jag var på min tredje VFU var jag jätteglad för jag kunde se olika grejer. Även om klassen är stökig är det okej, för de behöver stöttas. De är ibland oroliga, eleverna, men min handledare kunde hantera det på ett sätt som jag tidigare inte kunde se. (Miriam, intervju 2)

Miriams läraridentitet har utvecklats genom att hon omförhandlat sin tidigare lärarerfarenhet till att visa en större tolerans mot stök i klassrummet. I slutet av lärarutbildningen kunde hon se bortom den stökiga ytan. I stället för att skälla ut eleverna försökte hon förstå anledningen till elevernas agerande på ett djupare plan.

Anna har liknande tidigare erfarenheter av lärarens självklara auktoritet i klassrummet. Hennes tidigare läraridentitet kännetecknades av ett distanserat förhållningssätt gentemot eleverna. I VFU:n kom Anna dock att uppskatta den öppenhet som eleverna i svensk skola kunde visa: "Eleverna vågar prata med läraren om allt, men man måste ändå ha en viss professionell distans" (intervju 2). Annas läraridentitet har utvecklats och inbegriper en ny dimension, nämligen en balans mellan

EDUCARE

öppenhet mot eleverna, visat intresse för dem och att samtidigt behålla en professionell distans. I likhet med Daniel betonar hon vikten av att markera att lärare-elevrelation är en professionell relation och att läraren inte är ”en kompis”. Det är läraren som inom ramen för sin profession ansvarar för att relationen mellan lärare och elev skapas och fungerar. Peter betonade att gränssättande och tydlighet utgör en betydelsefull del av relationen och att det är en självklar del av yrket. Det är därför viktigt att läraren tar ansvar och visar att det är hen som bestämmer, för det är just det som skapar trygghet i klassrummet:

Du kan vara väldigt omtyckt lärare och de har respekt för dig. Men du ska inte släppa för mycket på det här med... med att du är lärare. Du är vuxen, det är du som bestämmer liksom. Så att det är det. Och när de känner det så blir de trygga i det också tror jag, när de känner att den här personen har koll. (Peter, intervju 1)

Till skillnad från Daniel, som uttryckte en viss oro för att uppfattas som sträng, visar Peter inte någon oro för det. Han anser att trygghet och tydlighet skapas genom att eleverna kan förlita sig på läraren.

Sammantaget uppfattade lärarstudenterna att skapande och upprätthållande av lärare-elevrelationen var en av yrkets stora utmaningar. Utmaningen bestod i att få elevernas förtroende så att de uppfattar läraren som en naturlig ledare. Lärarstudenterna uttryckte en oro över att undervisa elever som saknar motivation, att inte få elevernas uppmärksamhet, att inte bli lyssnade på eller att inte kunna anpassa undervisningen efter elevernas nivå. Ytterligare en utmaning utgjordes av att lärarstudenterna gick in i handledarnas pågående verksamhet. Det innebar att de inte hade möjlighet att lära känna eleverna på samma sätt som när de får egna klasser som verksamma lärare. Lärarstudenterna var därför inställda på att de kommer att utveckla kunskap om ledarskap först när de börjar sin yrkesverksamhet, vilket Malin illustrerar:

Men jag känner hela tiden att det här med att vara ledare i klassrummet, det kommer jag lära mig någonting nästan varje dag bara för att jag ännu inte är riktigt där. Jag har mycket kvar att lära. Det är mycket konflikter och det är ja, man kommer stöta på problem hela tiden tror jag. (Intervju 2)

Malin ger här uttryck för att lärarstudenterna knappast är fullärda efter avslutad lärarutbildning, men att de har fått insikter om läraryrkets komplexitet och möjliga utmaningar som de sedan kan möta i praktiken.

Handledarens roll

Lärarstudenternas elevfokus och deras framhållande av goda lärare-elevrelationer bidrog till att de uppskattade dessa egenskaper hos sina handledare. De lärde sig mest av handledare som delade deras syn på läraryrket som ett mellanmänniskt yrke. Handledare som lyckades med relationsskapande, och som kunde skapa ett tryggt klassrumsklimat, med tydlighet och struktur i undervisningen, var lärarstudenternas förebilder. Enstaka handledare var ointresserade av sina elever eller gick på rutin, vilket studenterna fann vara mindre inspirerande. Lärarstudenterna hade även observerat andra lärare och uppmärksammade att det fanns lärare som kom oförberedda till lektionerna, saknade struktur, var oengagerade och inte ansträngde sig för att motivera eleverna. Dessa lärare utgjorde en stark kontrast till lärarstudenternas förebilder om engagerade lärare. Handledarnas engagemang och intresse för eleverna kom till uttryck i relationsskapande, något som kunde ske både i och utanför klassrummet. Exempelvis kunde handledare ta sig tid att stanna upp i korridoren och fråga eleverna om hur de har det:

Min handledare är jätteduktig med det relationella. Hon pratar med eleverna i korridoren, stannar upp om hon ser någonting som oroar henne. Hon vill veta vad det är som händer även om det tar mycket tid från undervisning. Men hon tycker att det är jätteviktigt att kunna alla de här detaljerna runt eleverna. I matsalen sitter hon med flera elever varje gång och det skapar relationer. Ja, hon är jätteduktig på detta. Jag har observerat och lärt mig mycket av henne. (Anna, intervju 1)

Veronica uttryckte dock en viss besvikelse i intervju 2 när hon konstaterade att hon under VFU-perioderna har "varit ganska utelämnad att själv skapa de här relationerna". Det var bara den biträdande handledaren som arbetade mycket med relationsskapande och som var engagerad i sina elever. Hens förhållningssätt överensstämde väl med Veronicas och hon ansåg att det var lärorikt och inspirerande att följa denna handledare. Den andra handledaren blev emellertid inte någon förebild för Veronica, eftersom de var så olika, både som personer och som professionella. Denna handledare visade inte samma intresse för eleverna, vilket gjorde det svårt för Veronica att diskutera denna aspekt av yrket med handledaren:

Jag tror inte att hon har förmågan att se eleverna på det sättet, att ge dem de uppgifterna som får dem att bli lite stärkta. Hon har varit på ett sätt som jag inte är. (...). Vi är väldigt olika som personer. Jag är mer seriös och hon är frispråkig och skojfrisk på ett sätt som jag absolut inte är. Vi har haft lite svårt att mötas och därför tycker jag att det har varit svårt att prata med henne om sådana saker. (Intervju 2)

EDUCARE

Här synliggörs en avsaknad av samstämmighet i synen på läraryrket mellan handledare och lärarstudent vilket riskerar att hindra professionell identitetsutveckling (jfr. Chu, 2021; Izadinia, 2015, 2016). Veronica har valt läraryrket eftersom hon har ett genuint människointresse. Som vuxen och som förälder har hon även livserfarenhet som ger henne trygghet som person. För en mindre erfaren lärarstudent hade dock en dåligt fungerande relation till handledaren kunnat få ödesdigra konsekvenser och eventuellt lett till avhopp från lärarutbildningen (jfr. Chu, 2021). Veronica observerade att den ena handledarens bristande engagemang i eleverna medförde att undervisningen inte alltid fungerade, vilket i sin tur gjorde att handledaren blev utmanad av eleverna. Vid vissa tillfällen blev det så påfrestande att handledaren brast ut i gråt:

Hon är också väldigt fast i sin övertygelse, hon lyssnar inte in så mycket utan utgår mycket från sig själv. Och hon har ju också blivit ledsen. Under varje VFU-period har hon börjat gråta minst en gång på grund av situationen i klassrummet. Det har blivit sådant där, oj, vad konstigt det blev nu... (Veronica, intervju 2)

Undervisningssituationer som inte fungerar kan också bidra till utveckling av professionell identitet genom att utgöra avskräckande exempel. Efter att ha observerat sin handledare blev Veronica än mer övertygad om vikten av skapande av goda lärare-elevrelationer och att lärare behöver visa engagemang för sina elever. Hennes erfarenheter under VFU visar på betydelsen av en samsyn hos handledare och lärarstudent, både vad gäller synen på yrket och på förväntningarna på handledning (Izadinia, 2015, 2016; Taflin & Dimenäs, 2018).

Till skillnad från Veronica hade Peter en väl fungerande relation med sin handledare. Han beskrev sin handledare som ”ganska hård”, en egenskap som han uppskattade. Peter välkomnade den noggranna återkoppling han fick av handledaren efter varje lektion: ”Ingenting släpps igenom. Efter varje lektion jag haft så sitter vi ner ganska länge efteråt och analyserar hela lektionen och han talar om vad som är dåligt och vad som är bra” (Intervju 2). Sådan rättframhet uppskattades dock inte av lärarstudenter som Peter mötte i VFU:

Vi hade en annan VFU-student förra VFU:n som också var med honom ett tag och hon tog nog ganska illa vid sig. Men hon var i och för sig yngre. Men jag har inga problem med det utan jag vill ju verkligen veta vad jag gör fel. (Intervju 2)

Peter är nöjd med handledningen eftersom den motsvarar hans förväntningar, vilket inte verkar vara fallet med alla studenter. Hans reflektion visar att det krävs en viss trygghet i sig själv för att vara öppen för kritik. Peter verkar vara inställd på att han gör ”fel” och att handledarens

återkoppling ska bidra till att rätta till felen. Handledaren, i sin tur, verkade medveten om Peters önskemål om återkoppling och tog sig tid att gå igenom varje lektion med Peter. För en fungerande handledar-lärarstudentrelation är det således viktigt att bådas förväntningar överensstämmer (jfr. Taflin & Dimenäs, 2018). Handledaren behöver dock vara medveten om att utveckling av professionell identitet kan vara en svår och även smärtsam process för många lärarstudenter (Izadinia, 2015; Molander & Hamza, 2018) och att återkoppling som upplevs som alltför kritisk och hård kan skada lärarstudenternas självförtroende.

Även om handledaren har varit en förebild för merparten av studenterna, och det råder en samsyn mellan dem gällande undervisningens utformning, är det dock betydelsefullt att få möjlighet att hitta sitt sätt att undervisa på. För Daniel handlar det inte om att imitera någon utan snarare att observera och förhålla sig till det han ser:

Jag har ett inre driv och det finns en stödperson att fråga, men ge mig utrymme att testa och försöka köra min grej. Att det inte är hans grej jag ska köra utan jag måste få vara min lärare, min person. Så på det sättet tycker jag att jag får utrymme att vara den läraren jag tror är en bra lärare och då kan jag också vara mig själv och det gör att det funkar bra. (Intervju 2)

Daniel uttrycker här en uppfattning om att handledarens roll är att vara en stödperson för lärarstudenten. Men, studenten behöver få utrymme att få utvecklas utifrån sitt personliga tolkningsramverk, att få vara sig själv och hitta de sätt som fungerar för hen. En utmaning i VFU är dock att lärarstudenterna kommer in i en pågående verksamhet där de behöver anpassa sig till handledarens planering. Det är handledaren som sätter ramarna för undervisningen och handledarens ständiga närvaro i klassrummet kan till viss del hindra lärarstudenternas professionella identitetsutveckling:

Det är inte dina egna ramar som är satta utan du behöver sätta dem själv. (...) Man blir inte riktigt förberedd på VFU eftersom man inte är själv. Det är väldigt svårt att testa eller öva på det eftersom man inte har en egen klass. (Daniel, intervju 2)

Daniel visar här på en uppfattning om att VFU inte alltid erbjuder möjligheter för personlig och professionell utveckling i den utsträckning som lärarstudenterna hade önskat. På frågan om lärarutbildningen och i synnerhet VFU har förberett lärarstudenterna på yrkets utmaningar svarade Daniel:

Inte tillräckligt. Det jag kan jag sakna lite är: Hur gör du med en riktigt svår klass för att det ska bli bra liksom? Titta på exempel. Jag tror att många färdiga lärare inte löser det överhuvudtaget. Då är det ju en väldigt stor del av klassens undervisning som försvinner, eller tid som försvinner. Jag har varit inne i flera sådana klasser. De får inte koll och inte ordning på klassen liksom. Det är hemskt. Man är trött efter 10 minuter. (Intervju 2)

Generellt riktar lärarstudenterna i denna studie inte kritik mot lärarutbildningen, även om de har svårt att förstå poängen med vissa högskoleförlagda kurser. Kanske har deras tidigare, om än begränsade, erfarenhet av läraryrket bidragit till att de kan relatera litteraturen till yrkesutövningen. Daniels observation av att det finns verksamma lärare som inte lyckas med sin undervisning, och hans önskemål om att få mer konkret vägledning även i högskoleförlagd utbildning, illustrerar den kritik som har riktats mot lärarutbildningen av lärarstudenter om att de inte är tillräckligt förberedda för yrket. Rinne med flera (2023) visar att lärarstudenter efterlyser en ”verktygslåda” med undervisningsmetoder som de kan använda i undervisning. Likaså visar Molander och Hamza (2018) att utbildningsvetenskapliga kurser, som inte erbjuder konkreta metoder och verktyg för hur lärare ska agera i klassrummet, kan upplevas som ”flummiga”. Lärarstudenternas observation av lärare som inte lyckas väl med sin undervisning kan stärka deras oro över att inte vara tillräckligt förberedda inför läraryrkets utmaningar. Det kan skapa en känsla av att inte vara rustad för läraryrket vilket i sin tur kan kopplas till svag läraridentitet. Chu (2021) visar att en stark läraridentitet kan utvecklas om lärarstudenterna, med stöd av handledare, genomgår en utveckling från att ha varit perifera observatörer till att bli aktiva deltagare i praktiken. En sådan process är tidskrävande och längre praktikperioder kan därför vara gynnsamma för lärarstudenters professionella identitetsutveckling.

Diskussion och slutsatser

Denna studie har undersökt professionell identitetsutveckling hos lärarstudenter med tidigare yrkeserfarenheter genom att belysa deras erfarenheter från två VFU-kurser. Studien visar att lärarstudenterna förstår lärare-elev relationer som grundläggande för läraryrket och att denna förståelse har en direkt koppling till deras självbild som omfattar både personliga och professionella dimensioner. I det följande diskuteras studiens resultat med utgångspunkt i det teoretiska ramverket och i jämförelse med tidigare forskning. Vidare diskuteras och problematiseras resultaten i relation till lärarutbildningen med särskilt fokus på VFU. Diskussionen avslutas med förslag på fortsatt forskning.

De två sammanflätade komponenterna i studiens teoretiska inramning, *the professional self* och *subjective theory* (Kelchtermans, 2004) har möjliggjort att synliggöra kopplingen mellan lärarstudenternas yrkesval, föreställningar om läraryrket som inbegriper tankar om hur de som blivande lärare ska agera i undervisningspraktiken samt hur deras agerande kan påverkas av deras personliga egenskaper. Samtliga lärarstudenter har drivits av ett existentiellt förhållningssätt till läraryrket (Ljungblad, 2016, 2018; Ljungblad & Rinne, 2020). Det synliggörs i deras intresse för människor och utgör en central aspekt i den personliga tolkningsramen. Studien visar att personliga egenskaper såsom *välvillig, vänlig* och *mån om eleverna* både kan samspela, och hamna på kollisionkurs, med professionella egenskaper såsom *tydlighet, struktur* och *gränssättande*. Att kunna balansera dessa dimensioner uppfattade lärarstudenterna som en av läraryrkets utmaningar. Handledare som lyckades med denna balansgång sågs som förebilder. Vidare visar studien att förväntningar på handledaren och en samstämmighet mellan handledare och student i synen på yrket har en positiv inverkan på lärarstudenternas professionella identitetsutveckling i VFU.

I likhet med resultat från tidigare studier (Molander & Hamza, 2018) visar lärarstudenterna insikt om läraryrkets komplexitet (jfr. Lortie, 1975; Labaree, 2000). Enligt Molander och Hamza (2018) utvecklar lärarstudenterna en medvetenhet om relationella aspekter först under de två sista VFU-perioderna. Studenterna i denna studie skiljer sig från Molander och Hamzas studie, då de redan efter den första VFU-perioden lyfter fram yrkets relationella aspekter. Skillnaden kan bero på att läraryrkets relationella natur var en av anledningarna till att lärarstudenterna i denna studie valde att utbilda sig till lärare. Merparten av dem hade dessutom erfarenhet av läraryrket från andra länder eller erfarenhet av att under kortare perioder ha varit verksamma som elevassister eller lärarvikarier. Studenternas tydliga elevfokus synliggör den uppfattning som de ger uttryck för, nämligen att relationsskapande är grundläggande för läraryrket (Ljungblad, 2016, 2018).

Lärarstudenternas fokus på den relationella aspekten av yrket har en direkt koppling till deras självbild, som omfattar en strävan att vilja göra nytta och hjälpa unga människor att utvecklas. Lärare-elev relationer är en viktig aspekt i studier som fokuserar på professionell läraridentitet (Akkerman och Meijer, 2011). Biesta (2022) betonar dock att den relationella dimensionen av lärares arbete inte uppmärksammas tillräckligt i lärarutbildningen och beskriver den som en "missing dimension of contemporary education" (s. vi). En möjlig förklaring kan vara att det ofta tas för givet att relationsskapande i läraryrket är något okomplicerat (jfr. Ljungblad & Rinne, 2020).

EDUCARE

Att skapa och upprätthålla trygga lärare-elev relationer är dock en svår process som kräver tid, ansträngning och tålamod. Studiens resultat pekar på att detta yrkeskunnande uppfattas av de intervjuade lärarstudenterna snarare som avhängigt av personliga egenskaper och föreställningar om att lärare behöver vara på ett visst sätt. En slutsats som kan dras från studiens resultat är att betydelsen av lärare-elevrelationer på ett mer systematiskt sätt behöver involveras i lärarutbildningen utifrån ett professionellt perspektiv. Här har VFU-kurserna och inte minst handledarna stor betydelse.

Studien visar inte i vilken utsträckning handledare genom en systematisk handledning har bidragit till att utveckla lärarstudenters yrkeskunnande om läraryrkets relationella aspekter. Den visar heller inte hur mycket lärarstudenterna har lärt sig genom observation. Eftersom lärarstudenternas utgångspunkt är att läraryrket är ett mellanmänniskt yrke, kan deras förförståelse ha bidragit till att de fokuserar på dessa aspekter. De har dock uttryckt en oro för att i sin kommande yrkesutövning inte lyckas med att vinna elevernas förtroende, vilket de uppfattar är grundläggande för skapande och upprätthållande av relationer. Det är särskilt angeläget att lärarstudenterna ges möjlighet att utveckla denna aspekt av sitt yrkeskunnande i lärarutbildningen eftersom bristande uppmärksamhet från eleverna och bristfällig ordning i klassrummet är de vanligaste anledningarna till stress, utbrändhet och avhopp från yrket bland nyutexaminerade lärare (Aloe m.fl., 2014; Scott & Nakamura, 2022). En rapport om rektors uppfattningar om hur lärarutbildningen förbereder lärare inför yrket visar dessutom att rektorer uppfattar att lärarstudenterna inte är tillräckligt förberedda för de relationella utmaningarna i yrket (Collberg m.fl., 2024).

Uppfattningar som lärarstudenter i denna studie gav uttryck för, främst under deras första VFU, visar delvis på förenklade föreställningar om läraryrket såsom att skapande och upprätthållande av lärare-elevrelationer handlar om huruvida lärare får le (före höstlovet) eller om betydelsen av vissa personlighetsdrag hos läraren såsom introvert eller extrovert. Här spelar handledaren en viktig roll. När handledarens agerande i klassrummet överensstämmer med lärarstudentens föreställningar om hur en bra lärare ska agera stärker det lärarstudenternas professionella identitet. Studien visar att relationella aspekter av läraryrket har visat sig utgöra en viktig dimension i samtliga lärarstudenters personliga tolkningsramverk och att de efterfrågar dessa kompetenser hos sina handledare. Det är därför angeläget att i lärarutbildningen uppmärksamma lärarstudenters förväntningar på handledning samt handledares villkor för att genomföra sitt uppdrag (Taflin & Dimenäs, 2018). Eftersom lärarstudenterna kommer in i en pågående verksamhet måste de anpassa sig till sina

handledare. Det kan begränsa deras professionella identitetsutveckling eftersom de inte alltid får möjlighet att pröva egna idéer (Izadinia, 2015, 2016; Stenberg & Maaranen, 2022) och inskränka behovet av individuell utveckling, eller som Daniel uttrycker det, att ”jag måste få vara min lärare, min person”. För lärarstudenterna i denna studie har det varit viktigt att få utrymme i VFU att utveckla sitt yrkeskunnande utifrån sitt personliga tolkningsramverk, vilket illustreras i Daniels citat. Lärarutbildningen är en professionsutbildning som involverar flera aktörer såsom universitetslärare och handledare som gemensamt måste ta ett ansvar för att skapa de bästa förutsättningarna för lärarstudenters professionella utveckling (Collberg m.fl., 2024). Det är därför av yttersta vikt att skapa en medvetenhet hos lärarutbildare i allmänhet och handledare i synnerhet om hur personliga och professionella egenskaper samspelar i utvecklingen av professionell identitet (Kelchtermans, 2004). Det handlar således inte om att vissa egenskaper, exempelvis att introvert personlighet är fel eller rätt, utan att var och en ges möjlighet att utveckla en genuin lärarpersonlighet. Längre verksamhetsförlagda perioder och arbetsintegrerad lärarutbildning skulle kunna vara fördelaktiga för lärarstudenternas utveckling av professionell identitet då de successivt har möjlighet att utveckla sitt yrkeskunnande genom att delta i praktiken som en mindre erfaren kollega och praktisera samundervisning med handledaren (Chu, 2021).

Sammanfattningsvis har läraridentitet som ett analytiskt verktyg möjliggjort att belysa det komplexa samspelet mellan personliga och professionella dimensioner i professionell utveckling och därmed uppmärksammat hur lärarutbildningen kan stötta lärarstudenter i deras professionella utveckling (Anspal m.fl., 2012; Beauchamp, & Thomas, 2009).

Fortsatt forskning

Med utgångspunkt i studiens resultat kan vi konstatera att det finns ett fortsatt behov av forskning som synliggör och problematiserar professionell utveckling i lärarutbildningen. Ett longitudinellt perspektiv, med uppföljning av lärarstudenterna under de första åren i yrket, skulle bidra med ytterligare perspektiv på professionell identitetsutveckling. Denna studie är begränsad till ett lärosäte. Fler lärosäten skulle kunna involveras i komparativa studier. Dessutom skulle fler studentgrupper med olika förutsättningar, behov och erfarenheter kunna involveras, eftersom lärarstudenter inte är någon homogen grupp.

Tack

Ett varmt tack riktas till lärarstudenterna som har deltagit i denna studie, till kollegorna Rimma Nyman, Anette Olin Almqvist, Marlene Sjöberg, Maria Åström och Maria Proitsaki Stjernqvist för värdefulla synpunkter samt Catherine Machale Gunnarsson för språkgranskning av abstract.

Referenser

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Aloe, A. M. Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehaviour and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216. doi: 10.1080/13540602.2012.632268
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., & Meijer, P. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. I Clandinin, D.J., & Husu, J. (Red.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 177–192). SAGE.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi: 10.1080/03057640902902252
- Biesta, G. (2022). *World-centered education. A view for the present*. Routledge.
- Collberg, P., Lindh, C., & Lundberg, A. (2024). *Rektorers syn på nyutexaminerade lärare*. Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle. doi: 10.24834/isbn.9789178774432
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

- Chu, Y. (2021). Preservice teachers learning to teach and developing teacher identity in a teacher residency. *Teaching Education*, 32(3), 269–285. doi: 10.1080/10476210.2020.1724934
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2015.08.003
- Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387–402. doi: 10.1080/19415257.2014.994136
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. I Day, C. & Sachs, J. (Red.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (s. 217–237). Open University Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of the good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233.
- Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljungblad, A.-L. (2018). *Relationellt lärarskap och pedagogiska möten*. Studentlitteratur.

- Ljungblad, A-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*, 6, 158–73.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115–129. doi: 10.1080/13540602.2011.538502
- Molander, B.-O., & Hamza, K. (2018). Transformation of professional identities from scientist to teacher in a short-track science teacher education program. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 504–526.
- Molander, B.-O., & Hamza, K. (2021). *VFU-handboken: bryggan mellan undervisningens teori och praktik*. Gleerups.
- Poom-Valickis, K., & Erika Löfström, E. (2019). “Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?”: The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. *Educational Studies*, 45(2), 145–162. doi: 10.1080/03055698.2018.144632
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don't have a toolbox”. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122(122), 103958.
- 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.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
- Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. I E. J Sarbonie, E.J & D. L Espelage (red.), *Handbook of classroom management* (s. 15-30). Routledge.

Statistikmyndigheten. (2023-12-12). *Fler lärare över tid men högre andel lämnar yrket*.

Statistikmyndigheten. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-samt-forskning-inom-hogskolan/befolkningens-utbildning-och-studiedeltagande/larare-utanfor-yrket/pong/statistiknyhet/larares-sysselsattning-2023/>, (Hämtad 2025-06-18)

Stenberg, K., & Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 617–633. doi: 10.1080/02619768.2020.1860012

Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331–346. doi: 10.1080/14623943.2010.490698

Taflin, E., & Dimenäs, J. (2022). Perspektiv på handledning och den handleddes roller i lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), 20–34. doi: 10.57126/noad.v8i1.6625

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.