

2025:3

doi: 10.63310/edu.2025.3.58509

Närmare yrket i praktiken? Studenters övertagande av lärares undervisning i VFU

Helen Winzell

Linköpings universitet
<https://orcid.org/0000-0001-5167-6236>
helen.winzell@liu.se

Despite completing multiple periods of work placement education (VFU) during their teacher education, many novice teachers experience a “praxis shock” upon entering the profession. This indicates that certain critical aspects of teaching are not fully encountered during VFU. One notable distinction between VFU and the teaching profession is the continuous presence of a school-based supervising teacher during placements, which contrasts with the autonomy required in professional practice. This qualitative interview study investigates how teacher students develop when they assume full responsibility for their supervisor’s teaching at the end of the final VFU, without the supervisor present in the classroom. The findings reveal that this experience contributes to 1) a stronger identity as a teacher, 2) enhanced teacher agency, and 3) deeper insights into the subject being taught. These developments add to their autonomy. This study concludes that supervisory support should be differentiated across the various stages of VFU. Specifically, during the final VFU, it is essential to include situations that closely resemble teaching experiences within the profession. Providing opportunities for student teachers to manage classrooms independently is essential for cultivating the independence required in the teaching profession.

Keywords: läraridentitet, lärarkompetens, lärarutbildning, självständighet, verksamhetsförlagd utbildning.



1 Inledning

Arbetet som lärare är en komplex verksamhet där sociala situationer och kunskapsarbete hanteras parallellt. Denna komplexitet antyds i Högskoleförordningens examensordning (1993:100, bilaga 2), där nyexaminerade grundlärare och ämneslärare förväntas ”visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som grundlärare [respektive ämneslärare] i den verksamhet som utbildningen avser”. För att möta detta, är lärarutbildningen uppbyggd av olika delar som samspelar: högskoleförlagd utbildning som huvudsakligen fokuserar teoretiska studier samt verksamhetsförlagd utbildning (VFU) där studenterna socialiseras in i skolverksamheten och med stöd av verksamma lärare (handledare) får möjlighet att agera i lärarrollen (SFS 2021:1335; SOU 2008:109).

Både nationellt och globalt har nyexaminerade lärare under lång tid erfart ett gap mellan den kunskap och förståelse som de har utvecklat inom lärarutbildningen och de sociala relationer och det kunskapsarbete som de möter i yrket (se exempelvis Botha & Rens, 2018; Madonna, 2024; Manderstedt, 2013). Detta kan kallas för ”verklighetschock” (”reality shock”) (Veenman, 1984; jfr Manderstedt, 2013) eller ”praktikchock” (”praxis shock”) (Kelchtermans & Ballet, 2002; Madonna, 2024). Att nyexaminerade lärare, trots flera perioder av VFU i lärarutbildningen, upplever en praktikchock, pekar på att det finns centrala aspekter av läraryrket som lärarstudenter inte får möjlighet att erfara under VFU. Skillnader mellan lärarstudenters undervisning i VFU och nyexaminerade lärares undervisning i yrket kan därmed behöva beaktas i högre grad än idag för att det ska bli möjligt att utreda hur nyexaminerade lärares praktikchock skulle kunna motverkas. Detta kan relateras till den stärkning av kvalitet som regeringen vill satsa på vad gäller VFU i lärarutbildning (Utbildningsdepartementet, 2023).

En central skillnad mellan undervisning i VFU och yrke är närvaron av mer erfarna lärare. Det finns således skäl att noggrant betänka hur lärarstudenter som genomför sin avslutande VFU i större utsträckning kan få erfara den praktik inom vilken de snart ska agera självständigt – utifrån premisser som mer liknar läraryrket. ’Självständigt’ är här inte nödvändigtvis synonymt med ’ensam’. Snarare handlar det om ledarskap och kompetens och förmågan att göra medvetna val. För att utveckla självständighet kan det dock krävas att under viss tid agera utan delat ansvar.

I denna studie undersöks hur lärarstudenter i slutet av avslutande VFU undervisar utan handledarens närvaro i rummet och vilken potential det har för deras utveckling till lärare som kan arbeta självständigt.

2 Tidigare forskning

Då lärarutbildningen är en professionsutbildning, handlar lärarstudenters utveckling till lärare bland annat om utvecklingen av deras professionella identitet (läraridentitet) (Beijaard et al., 2004; Christensson, 2021). Denna utveckling bygger på ett aktivt agerande i undervisningskontexter genom vilket studenten får erfarenheter som kan tolkas och omtolkas (Beijaard et al., 2004). Coldron & Smith (1999) beskriver hur lärare från inträdet i läraryrket och genom sin karriär ”are engaged in creating themselves as teachers”:

Being a teacher is a matter of being seen as a teacher by himself or herself and by others; it is a matter of acquiring and then redefining an identity that is socially legitimated. This process begins with the conferment of qualified status on teachers and it continues in the way colleagues, children and parents respond to them. (s. 712)

Läraridentiteten bygger enligt denna beskrivning till viss del på kollegors och elevers bemötande.

Upplevd läraridentitet (”the notion of ’who I am as a teacher’”) är i hög grad relaterad till praktikchock (”the dissonance between expectations and the realities of working life”) (Ballantyne & Retell, 2020, s. 1, 9). Då läraridentitet påverkar lärares didaktiska beslut och relation till eleverna (Beijaard et al., 2004; Izadinia, 2015), är utvecklingen av en läraridentitet – hur lärarstudenter tänker om undervisning, lärande och sig själva som lärare – ett centralt uppdrag för lärarutbildningen (Bullough, 1997; Izadinia, 2015). Rinne et al. (2023), som har studerat läraridentitet bland lärarstudenter i Sverige och Danmark, pekar dock på att lärarstudenter inte får särskilt stor möjlighet att reflektera över sin läraridentitet i lärarutbildningen. Eftersom utvecklingen av en läraridentitet förutsätter möjligheten att positionera eller ompositionera sig i relation till både elever, kollegor och didaktiska teorier (Beijaard et al., 2004) blir det avgörande att få agera i en lärarroll i en skolkontext under utbildningen. Detta är viktigt också för att möjligheten att erfara konflikter och hantera olika dilemman i undervisningen kan bidra till läraridentitet (Volkmann, 1998).

EDUCARE

Utvecklingen till lärare är inte linjär utan bygger på erfarenheter i ett situerat lärande genom olika typer av – negativa och positiva – ”key experiences” (nyckelerfarenheter) som driver lärarstudenters utveckling (Meijer et al., 2011). Ett exempel på negativa nyckelerfarenheter som så småningom kan leda till utveckling till lärare är känslor av otillräcklighet vad gäller förmågan att hålla ordning i en grupp (Meijer et al., 2011). Det tycks alltså krävas en viss upplevelse av kris för att utvecklingen ska ske. Men för att dessa krisupplevelser ska leda till utveckling krävs också positiva nyckelerfarenheter, alltså elevreaktioner eller samtal med handledaren som bryter känslan av otillräcklighet och desillusion (Meijer et al., 2011). Utvecklingen till lärare består därmed av toppar och dalar som påverkas av olika situationer (Meijer et al., 2011). Dessa identitetsbyggande processer kan bara startas i arbetet med elevgrupper, genom kunskapsarbete och kollegialt samarbete.

Tidigare forskning om lärarstudenters förmåga att hantera komplexa situationer pekar på behovet av bättre förberedelse inom lärarutbildningen, särskilt under VFU (Lindqvist, 2019; Lindqvist et al., 2017). I en studie av hur lärarstudenter i olika skeden av lärarutbildningen hanterar emotionellt utmanande situationer framgår det att de främst kämpade med känslor av professionell otillräcklighet (”not being able to live up to the expectations of the student teachers’ own professional standards”) (Lindqvist et al., 2017, s. 273). Detta skulle kunna ses som att de kämpar med sin läraridentitet.

Internationell forskning visar att lärarstudenters undervisning i skolpraktiken kan upplevas som mycket utmanande, exempelvis då handledare bryter in och tar över under studentens genomgång eller på annat sätt agerar i studentens ställe och därigenom undergräver studentens auktoritet inför eleverna (Johnston, 2016). Sådana situationer kan leda till upplevelser av underkännande och ge en känsla av att ha en perifer position (Johnston, 2016). Andra exempel på utmanande situationer kan vara att handledaren ställer sig tveksam till att låta studenter ta över klasser eller tar beslut om vad som ska undervisas och på vilket sätt utan att involvera studenterna (Johnston, 2016). Också detta kan inge studenter en känsla av att befinna sig i periferin. Studenter kan också känna sig osäkra och uppleva att de saknar handledningsstöd om de under längre tidsperioder lämnas ensamma med elever (Pattison-Meek, 2024). Samtidigt blir handledning som fungerar väl ett viktigt stöd för lärarstudenters utveckling (Lawson et al., 2015).

Det finns studier som visar att inte bara handledaren utan också eleverna har en viktig funktion i lärarstudenters utveckling till lärare (Hultman, 2012; Pattison-Meek, 2024). I en empirisk studie i

Kanada undersökte Pattison-Meek (2024) på vilket sätt elevers återkoppling på lärarstudenters undervisning i slutet av lärarutbildningen bidrog till lärarstudenternas professionella utveckling. Resultatet visar att elevers såväl implicita som explicita återkoppling på lärarstudenternas undervisning i form av kroppsspråk, ansiktsuttryck, beteende, gensvar på instruktioner samt muntliga och skriftliga feedback kan få stor betydelse för lärarstudenters sätt att utveckla sin undervisning, både vad gäller planering och genomförande (Pattison-Meek, 2024).

Den forskning som finns om svensk lärarutbildning som specifikt gäller VFU är relativt begränsad, särskilt vad gäller studenters lärande och utveckling under VFU (Hultman et al., 2012; Strand, 2021; Thelander et al., 2018). Vi vet emellertid att VFU är en högt värderad del av lärarutbildningen som gör det möjligt för lärarstudenter att förbereda sig inför läraryrket (Manderstedt, 2013). Lärarstudenters egen beskrivning av lärande under VFU omfattar många olika områden. Hultman et al. (2012) visar att studenter kan få insikter om möjliga vägar för att nå fram till eleverna, bli tryggare i lärarrollen genom att få större ansvar, pröva och utveckla didaktiska färdigheter samt hantera konflikter och därmed öva på att sätta tydliga gränser.

För att ge studenter en mer ”verklighetstrogen” VFU initierades 2007 ett samarbetsprojekt mellan Högskolan i Agder i Norge och Högskolan i Kalmar (Wennergren et al., 2010, s. 5). Projektet gick ut på att lärarstudenter under två veckor skulle ta över ordinarie lärares undervisning i det som kallades ”skolövertagning” (hädanefter ’övertagande’) (Wennergren et al., 2010). Övertagandet genomfördes av 29 studenter under utbildningens sista termin. Rapporten pekar på att studenterna fick en ny upplevelse av läraridentitet och nya insikter om helheten i läraruppdraget genom övertagandet, vilket relateras till att de blev tvungna att ”förhandla och omformulera kunskaper från tidigare delar av utbildningen” (Wennergren et al., 2010, s. 42).

Det behövs mer forskning om hur lärarstudenter i en svensk kontext i högre grad kan rustas för läraryrket genom VFU. Denna studie vill bidra till detta. Då avslutande VFU genomförs relativt nära inträdet i läraryrket, när nyblivna lärare självständigt och utan handledare förväntas leda ett kunskapsarbete, blir denna period särskilt intressant att studera, givet den bakgrund som tecknas ovan.

3 Syfte och frågeställningar

För att adressera nyexaminerade lärares praktikchock är syftet med denna studie att undersöka om och hur lärarstudenter i högre grad kan få en rimlig uppfattning av läraryrket när de genom övertagande i sin avslutande VFU får möjlighet att undervisa utan handledarens närvaro. Följande forskningsfrågor undersöks:

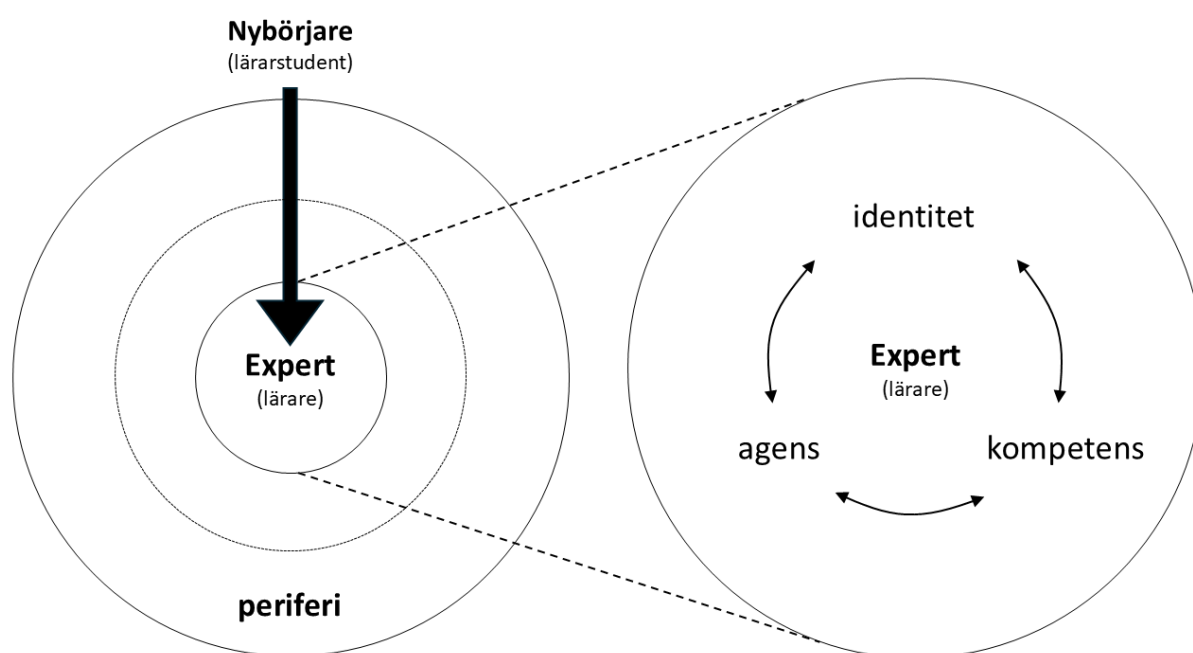
- På vilket sätt förändras lärarstudenternas uppfattning av läraryrket när de helt tar över undervisningen utan handledarens närvaro?
- Vilken potential finns i studenters övertagande vad gäller sådan kunskap och förmåga som krävs i utvecklingen mot självständigt arbete som lärare?
- Vad tycks krävas för att övertagandet ska bidra till utvecklingen mot självständighet som lärare?

4 Teoretiska utgångspunkter

En utgångspunkt för studien är att utvecklingen till självständig lärare är en socialiseringsprocess från ett legitimt perifert deltagande i en undervisningskontext till ett inträde i expertens mer centrala position (se Lave & Wenger, 1991). Ett identitetsskifte från student till lärare bygger på möjligheten att redan i lärarutbildningen inta expertpositionen (se Figur 1).

Figur 1.

Lärarstudenters rörelse från nybörjare till expertrollens (lärares) identitet, agens och kompetens.



För att förstå vad expertrollen innebär, laborerar jag i denna artikel med tre begrepp: lärarens *identitet* (både egenupplevd och given i det sociala sammanhanget), *agens* och *(ämnes)kompetens* (se Figur 1). Läraridentitet kan sägas bygga på idéer om hur man som lärare är, agerar och förstår sitt arbete och uppdrag (Sachs, 2005). Agens handlar om att ha inflytande, göra val och ställningstaganden som får betydelse för arbetet (Eteläpelto et al., 2013). Lärares kompetens kan relateras till kunskap om ämnesinnehållet ("content knowledge") och hur man undervisar om det ("pedagogical content knowledge") (Shulman, 1987). Analytiskt kan man särskilja dessa tre begrepp, trots att de i praktiken samverkar. Exempelvis kan en upplevd läraridentitet stärka lärares agens (Beauchamp & Thomas, 2009), då identitet och agens är tätt sammanflätade, samtidigt som agens också kan relateras till professionell kunskap och kompetens (Eteläpelto et al., 2013).

Att formas till lärare kräver möjligheten att agera i lärarrollen i en verklig undervisningspraktik. Denna process behöver stödjas på olika sätt, bland annat genom att ge lärarstudenter tillträde till olika typer av erfarenheter – både framgångsrika och mindre framgångsrika. Inför och utifrån dessa situationer behöver studenten få handledningsstöd av verksamma lärare. I olika skeden av nybörjares process från periferi till expertens position kan olika typer av stödstrukturer betraktas som centrala för att möjliggöra en utveckling (Wood et al., 1976). Denna typ av stödstrukturer kan betyda att lärarstudenter som nybörjare får möjlighet att vidga sin lärarkompetens genom att främst få koncentrera sig på sådana aspekter som de kan behärska:

More often than not, it [lärande] involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (Wood et al., 1976, s. 90, min emfas)

Arbetet med stödstrukturer, som de beskrivs här, bygger på logiken att den lärande ännu inte har den kapacitet som krävs för att utöva en viss uppgift och att aktiviteter därmed förenklas genom att vissa skikt skalas av. Handledarens närvaro i studenters undervisning kan erbjuda sådana stödstrukturer, exempelvis att fylla i när studenters kunskaper inte räcker fullt ut, besvara den svåra frågan eller leda klassen tillbaka till ordning om det blir stökigt.

Övergången från lärarstudent till expert kräver ompositionering. Det har visat sig att lärarstudenter kan positionera sig och ompositionera sig när de möter situationer som kräver omprövning av

föreställningar och därmed har potential för lärande – ”boundary experiences” (Mesker et al., 2018). Sådana situationer skulle kunna sägas innebära en viss grad av praktikchock. Fortsättsvis kallas dessa tillfällen för *gränssituationer*. Det är när studenterna genom sådana gränssituationer tvingas utmana sina föreställningar om vad som krävs i expertrollen som de kan bygga sin läraridentitet och sin lärarkompetens och stärka sin läraragens. VFU är därmed den del av utbildningen där risken för praktikchock kan minskas, då studenterna förväntas öva på självständig undervisning i autentiska undervisningssituationer och genom detta troligen erfar gränssituationer.

I studien kommer rörelsen från ett perifert deltagande till ett inträde i expertens position (Lave & Wenger, 1991) att vara central – främst möjligheten att i avslutande VFU få tillträde till expertpositionens identitet, agens och kompetens. Detta relateras till handledarens närvaro som stödstruktur (Wood et al., 1976).

5 Metod

Den studie som jag nu ska presentera initierades vid ett större lärosäte under vårterminen 2022 i samband med en pilotverksamhet inom såväl Grundlärarprogrammet som Ämneslärarprogrammet där studenter och handledare uppmuntrades till att planera in ett övertagande i den sista delen av den avslutande VFU:n. Övertagandet var frivilligt och skulle ske i samråd med rektor på skolan.

En förfrågan om deltagande i en intervjustudie skickades till samtliga studenter som hade genomfört avslutande VFU under denna termin. För att kunna delta i studien krävdes att studenterna hade fått ”möjlighet att under några dagar ta över undervisningen utan att handledaren var närvarande i klassrummet”. Sex blivande lärare (två ämneslärarstudenter med inriktning mot undervisning i år 7–9 och fyra grundlärarstudenter med inriktning mot undervisning i år 4–6) angav utifrån denna förfrågan intresse för att delta i studien. De bjöds in till halvtimmeslånga digitala intervjuer. Det material som studien bygger på är därmed sex semistrukturerade kvalitativa intervjuer som genomfördes efter deras avslutande VFU, i nära anslutning till deras examen. Urvalet byggde till viss del på studenternas egen tolkning av urvalskriteriet för studien. Deras erfarenheter skiljer sig åt vad gäller hur lång tid och under vilka villkor de undervisade utan handledarens närvaro (se Tabell 1). Trots instruktionen om att planera in och förbereda dessa tillfällen, har vissa studenter plötsligt fått ta över lärarens uppdrag på grund av sjukdom eller annan frånvaro medan andra har fått ta över enligt en plan. En student fick erfara både spontant och

förberett övertagande. Skillnaderna kan ses som problematiska men kan också ge möjlighet att se för- och nackdelar med olika villkor för övertagande.

Tabell 1.

Översikt över intervjupersonernas övertagande vad gäller tidsomfattning och möjlighet till förberedelse.

Intervjuperson	Tid för övertagande (av 10 veckor)	Möjlighet till förberedelse
Student 1 (S1)	Mer än en vecka	spontant
Student 2 (S2)	Mer än en vecka	förberett
Student 3 (S3)	Enstaka lektioner	förberett och spontant
Student 4 (S4)	Mer än en vecka	förberett
Student 5 (S5)	Enstaka lektioner eller delar av lektioner	förberett
Student 6 (S6)	Enstaka dagar	spontant

En intervjuguide skapades med öppna frågor som skulle kunna ge möjlighet att studera vilken effekt ett övertagande skulle kunna få för studenternas utveckling. Inledningsvis fick studenterna berätta om vilken skola de hade varit på och om de hade genomfört någon tidigare VFU på den skolan. Därefter fick de berätta generellt om sina uppdrag under VFU:n och vilken typ av undervisning det handlade om innan samtalet gick över till frågor om själva övertagandet:

- Hur lång tid handlade det [övertagandet] om?
- Kan du först berätta lite spontant om de där dagarna?
- Vad tyckte du skilde de här dagarna då du fick arbeta helt ensam med eleverna från de dagar när handledaren var med?
- Vad lärde du dig mest under de dagarna?
- Vad lärde du dig mest när det gäller undervisning/dig själv som lärare/eleverna?
- Vad var svårast under de här dagarna?
- Finns det något som du önskar hade varit annorlunda under de här dagarna?

Avslutningsvis inbjöds de till att tala om sådant som de möjligtvis tänkte på men inte hade fått någon fråga om. De fick också möjlighet att ge ytterligare kommentarer.

Eftersom intervjuerna genomfördes digitalt och ljudöverföringen då ibland kan bli bristfällig, både ljud- och filminspelades intervjuerna efter deltagarnas samtycke. I såväl information och förfrågan

till deltagande som under genomförande och avrapportering av studien har Vetenskapsrådets etiska principer följts (Vetenskapsrådet, 2024). Vissa situationer som beskrivs av studenterna återges inte annat än översiktligt då citat eller mer precisa referat skulle riskera att deltagarna kan identifieras.

Materialet har analyserats med hjälp av en tematisk innehållsanalys (se Braun & Clarke, 2022) med fokus på studenternas utveckling mot expertrollens identitet, agens och kompetens. Analysen började redan under intervjuerna, och det empiriska materialet har styrt en abduktiv process där analys och sökande efter teori och tidigare forskning har växelverkat. I ett första analyssteg genomlyssnades intervjuerna. Samtidigt noterades sådant som kunde vara av intresse för analysen. Därefter transkriberades intervjuerna på en språklig nivå som lämpar sig för en innehållsanalys, vilket innebär att hummanden, upprepningar och annat som inte påverkar innehållet har reducerats bort. Utsagorna återges relativt skriftspråksnära och med hjälp av skiljetecken för att underlätta läsningen. Då studenter citerar sig själva eller någon annan i en utsaga markeras detta med citattecken. Hakparenteser anger utelämnade ord och uttryck som är givna av sammanhanget, och emfas anges med fet stil. Avbrutna meningar markeras med tre punkter.

Transkriptionsprocessen utgjorde en del av analysen, då vissa passager markerades som särskilt intressanta och kommentarer skrevs in i en spalt i marginalen. I transkriptionen ingår inte sidospår som har att göra med annat än det som studeras.

Transkriptionerna har genomlästs i sin helhet ett flertal gånger. I denna process har materialet kodats, vilket innebär att sådana passager som är av särskilt intresse för syftet och forskningsfrågorna har getts beteckningar. Parallellt skrevs kommentarer om sådant som finns explicit uttalat och sådant som är latent. Dessa beteckningar och analytiska sammanfattningar har sedan sammanförts och inordnats i tentativa teman som genom ytterligare närläsning av hela materialet – och särskilt markerade passager – har förfinats i mer utvecklade teman och getts beteckningar som sammanfattar den övergripande innebörden. Detta arbete har gjorts i relation till förståelsen av hela materialet.

6 Resultat

Av materialet framgår det att övertagandet öppnade för möjligheten att i högre grad få tillgång till expertpositionen i skolverksamheten. Samtliga intervjuer visar att studenterna har fått centrala insikter om och erfarenheter av läraruppdraget som de med handledarens närvaro inte tycks ha

uppfattat. Tre aspekter av att erövra självständighet som lärare framträder, nämligen en rörelse mot 1) en identitet som lärare, 2) läraragens och 3) ämneskompetens. Innan dessa tre teman presenteras närmare, ges en övergripande bild av studenternas upplevelse av handledarens närvaro som ett hinder för att få tillträde till lärarrollen samt deras övergripande upplevelse av övertagandet.

6.1 Studenternas upplevda behov av övertagande

Analysen pekar på att studenternas möjlighet att agera i en lärarroll i flera avseenden kan försvåras när handledaren närvarar. Flera av studenterna ger uttryck för att i tidigare VFU-perioder ha känt sig som ”vikarie” (S1), en ”side kick” (S4) eller handledarens ”svans” (S5) och därmed upplevt sig agera utifrån en perifer position relativt handledaren. Student 5 ger följande förklaring: ”Det är svårt att gå in och tänka ’det här är **min** lektion’, för det **är** inte riktigt det när jag kommer tillsammans med min handledare”.

Utsagan kan tolkas som att det inte riktigt är möjligt att inta något annat än en perifer roll när ordinarie expert är närvarande. En sådan känsla kan av naturliga skäl inträda varje gång man påbörjar en ny VFU-period och kan göra det svårt att agera. Utsagorna kan tolkas som att studenter svårigen kan få tillträde till expertpositionen i handledarens närvaro och att de får röra sig i verksamhetens periferi. En student (S2) ringar in svårigheten i att som student betraktas som lärare när handledaren befinner sig i rummet samtidigt:

Man står där bredvid nån. Det är deras klass. Det är inte alltid eleverna då ser en som lärare på det **sättet**. [...] Men det är ändå så, när läraren står där bredvid. Det är deras lärare. Det är lätt att de vänder sig automatiskt till den personen. Oavsett hur bra relation man får så blir det lite så. (S2)

Också denna utsaga kan tolkas som att man som student inte riktigt får tillträde till expertpositionen när klassens lärare är med. Handledaren är den etablerade ledaren med en given läraridentitet (”Det är deras klass.” ”Det är deras lärare.”) medan studenten får ”stå bredvid”. En annan student (S5) beskriver att eleverna inte vände sig till henne med ”känsliga samtal [...] om handledaren var där för då valde de att prata med **henne** [handledaren]”. En påtaglig svårighet som kan uppstå när handledaren närvarar är därmed att eleverna vänder sig till ordinarie lärare i stället för studenten.

En annan svårighet som kan uppstå när handledaren är närvarande är otydligheten i när studentens ansvar börjar och slutar. Detta kan bli särskilt tydligt när det uppstår konflikter mellan elever, vilket explicit beskrivs av student 5:

För också när det finns en [annan] vuxen [närvarande] så blir det ibland att jag känner såhär: Ska **jag** ta det här? Ska handledaren ta det här? Vad är mitt ansvar? Vad är **inte** mitt ansvar? [...] Det är svårare när handledaren är med ibland, att veta var går min gräns, och vad ska hon dra och vad gör jag? (S5)

Studenten illustrerar här hur handledarens närvaro kan ge en osäkerhet i vem som har auktoritet och ansvar för att lösa uppkomna konflikter.

6.2 Studenternas upplevelse av övertagandet

När studenterna som en inledning till samtalet om övertagandet ombeds att ”berätta lite spontant om de där dagarna” ger fyra av studenterna (S1, S2, S5 och S6) uttryck för en känsla av större frihet när de fick vara ensamma med eleverna. De beskriver det som ”skönt” (S1, S6), ”jätteskönt” (S2) och ”lite skönt att få va själv” (S5) med eleverna. Känslan av frihet är dock inte helt odelad, vilket student 6 ger uttryck för:

Åh va skönt! Bara att man har inte de här ögonen på sig hela tiden, men sen så samtidigt är det läskigt. ”Oj! Nu står jag här och de förväntas lyssna på **mig**. Det är ingen som rättar mig, utan det är bara jag som pratar nu” liksom. Så lite blandade känslor. (S6)

Citatet visar spänningen mellan friheten från en granskande blick och de krav och den osäkerhet som situationens nya helhetsansvar medför – att nu självständigt och utan stöd (”ingen som rättar mig”) vara den som ska leda kunskapsarbetet och få eleverna att lyssna.

Överlag framstår det som positivt att få ta över läraruppgiften på egen hand, men det finns också tydliga utmaningar. Dessa utmaningar handlar både om var gränsen för en students ansvar går och om situationer som de inte känner sig förberedda inför. En sådan situation beskrivs av student 5:

Det **är** en utmaning när elever ryker ihop. Då finns det såklart en trygghet i att ha med nån mer i klassrummet. Framförallt när man är lite ny och inte känner eleverna lika väl och heller inte är helt insatt i exakt hur jag ska agera egentligen när det här hände. Men där kände jag också att det blev som student, för där blev jag såhär att jag har inte riktigt det ansvaret som student som man har som anställd. Det tyckte jag också var lite svårt. Men i de situationerna tyckte jag att det var lite svårt, när det blev fysiskt. Men det vet man ju aldrig liksom hur det blir. Och också var gränserna går. Hur länge tjafsar jag med någon? (S5)

I den här situationen blir det, som studenten själv ger uttryck för, tveksamt vad en student har för befogenheter, vilket gör detta till ett dilemma. Studenten nämner ett flertal svårigheter, bland annat vad gäller kännedom om eleverna och ramar för hur man kan agera, både i fråga om regelverk och sociala gränser. Här framgår det att handledarens närvaro skulle ha varit ”en trygghet” när denna situation uppkom. Erfarenheterna av övertagandet medförde alltså också utmaningar vad gäller att utöva ledarskap i en elevgrupp.

Genom övertagandet fick samma student (S5) möjlighet att stå för och agera utifrån sin egen logik snarare än handledarens:

Men när jag är där själv så kan jag hålla på att det här gäller när **jag** är här inne, för nu är det **jag** som är den vuxna och då har vi kommit överens om att är det inga telefoner, ja då är det inga telefoner. Så jag tycker det har varit enklare att få vara själv med dem. [...] Och det tyckte jag blev den största skillnaden, att det blev **min** lektion och inte handledarens. (S5)

Citatet visar studentens (S5) upplevelse av att kunna ta beslut och stå för dem på ett sätt som var svårt i handledarens närvaro, eftersom hon och handledaren hade olika syn på spelreglerna. Genom handledarens frånvaro blev det alltså möjligt för studenten att ta makt över situationens inramning – att känna ett ägandeskap och därigenom erfara expertens villkor.

6.3 Rörelse mot en identitet som lärare

Fem av studenterna (S1, S2, S4, S5 och S6) talar om en förändring vad gäller deras möjlighet att själva betrakta sig som och betraktas som lärare när handledaren inte var närvarande – alltså en identitet som lärare. Den upplevda förändringen gäller i relation till både eleverna och kollegorna. När det gäller eleverna, uppger studenterna den nya sociala konstellationen i klassrummet som en grund för denna förändring. Elevernas vana att vända sig till ordinarie lärare bröts naturligt, då studenten blev den enda möjliga experten att tillgå. Följande exempel illustrerar detta:

När jag blev ensam så var det ju till mig de var **tvungna** att vända sig, vilket gjorde att jag fick ta kanske känsliga samtal med elever när de tyckte att betyg inte var rättvisa och så vidare. [...] Det var ju bara mig de kunde vända sig till. Det tyckte jag liksom var den största skillnaden. (S5)

Citatet visar att studenten (S5), när hon är den enda vuxna i rummet, får tillträde till den läraridentitet som kan kopplas till expertpositionen. Ett liknande exempel ges av student 2:

EDUCARE

”eleverna ser på en på ett annat sätt när man är den ensamma vuxna i rummet. Då blev det så **självlklart** att det var mig de måste lyssna på och mina instruktioner som gällde”.

Handledarens frånvaro kan alltså sägas möjliggöra ett skifte i position, då eleverna bara har en enda vuxen att förhålla sig till. Därmed förtydligas spelreglerna i rummet, vilket gör att det kan bli lättare för studenten att leda gruppen. Student 2 konstaterar att hon genom övertagandet ”kände [sig] som läraren på riktigt”.

Den nya konstellationen tycks också öppna för en annan typ av relationellt möte med eleverna, vilket också bidrar till läraridentiteten: ”Och det blev en annan slags relation med eleverna när man vet att handledaren inte är med heller. För då blev det ju också att man blev mer **läraren** och inte vikarien som var där ”(S1).

Student 1 indikerar här ett skifte från en mer perifer roll som ”vikarie” till expertens centrala position som ”läraren” – i bestämd form.

Handledarens frånvaro ledde dock inte alltid till sådana positiva skiften. En student (S6), vars övertagande var spontant och sporadiskt snarare än planerat och över flera dagar, berättar att det svåraste var:

... att få dem att lyssna på en. Att få dem att göra det de skulle. Det hjälper inte hur mycket man sa, liksom, ”Nu ska vi göra detta”. Utan vänder man ryggen [till] så pratar de. Alltså det är som att jobba med småbarn. Tittar man dit så sköter **de** sig. Tittar man dit så sköter **de** sig, men då sköter inte **de** sig. Det var väldigt svårt. [...] Jag sågs inte som den riktiga läraren. Och det är såna händelser man blir liksom lite såhär rädd och avskräckt av. Är det såhär en dålig lektion ser ut, liksom? (S6)

Studentens upplevelse av att i handledarens frånvaro inte kunna hantera en klass tycks snarare ha undergrävt än stärkt hennes läraridentitet. Detta är viktigt att beakta och ger anledning att noggrant överväga vilken typ av tillfällen som kan vara lämpliga för studenters övertagande.

Möjligheten att betraktas som lärare förändrades inte enbart i relation till eleverna utan även inom kollegiet. Detta beskrivs av student 4, som till en början arbetade tillsammans med handledaren men sedan fick ta över ”den större delen ganska snabbt” och därefter fick möjlighet till ett omkring tre veckor långt övertagande. Han berättar om handledarens öppenhet för att ”släppa in” honom och låta honom ta över, vilket också tycktes leda till en annan position bland lärarna på skolan.

Följande citat visar hur han under denna period upplevde ett skifte i hur lärarna på skolan betraktade honom och hur det kan relateras till övertagandet:

Men jag tror att det [att inte ha handledaren nära sig hela tiden] hjälpt mycket också. Jag tror att många upplever den känslan på VFU att man blir behandlad som en student och inte en kollega, vilket kan va befogat många gånger. Det går också att diskutera. Men på slut-VFU:n så kände jag mig ändå nu som en kollega i stället för en student, vilken är ganska befriande också på ett sätt, att slippa hamna i det där facket liksom vid sidan, att du bara ska följa med och titta på. (S4)

Studentens beskrivning kan ses som ett skifte från ett perifert deltagande ("det där facket liksom vid sidan om, att du bara ska följa med och titta på") till att få tillgång till och identifiera sig med expertens position. Känslan av att vara en kollega skulle också kunna tolkas som en effekt av att det är sent i lärarutbildningen eller att den avslutande VFU:n är betydligt längre än andra VFU-perioder och att bemötandet av den anledningen blir av en annan karaktär. Emellertid har samtalet precis före denna utsaga handlat om hur studenten med stort intresse för arbetslagets olika funktioner har samarbetat med elevhälsoteam och specialpedagog samt om erfarenheten av att kunna få en annan typ av insyn när handledaren inte närvarar. Därmed kan också detta citat tolkas som att det tidigare perifera deltagandet i skolpraktiken kan skifta till expertens deltagande genom övertagandet – och i detta fall när det gäller att betraktas som en lärarkollega. Å andra sidan konstaterar studenten (S4) i slutet av intervjun att "det är ju egentligen första gången man får pröva på att fungera som en kollega, som nån som faktiskt jobbar en längre tid" – en utsaga som både kan handla om övertagandets möjlighet till läraridentitet och den längre VFU-periodens effekt.

Den sammantagna analysen visar alltså att övertagandet på ett socialt plan öppnar för en upplevd och given läraridentitet – det senare både från elever och lärare på skolan.

6.4 Rörelse mot läraragens

Genom övertagandet upplever studenterna också skillnad när det gäller möjlighet till agens – att vara den som har inflytande och ledarskap och tar ansvar för undervisning och uppkomna situationer. Flera studenter (S1, S2, S4, S5 och S6) ger explicit uttryck för att det blev stor skillnad i detta avseende när handledaren inte närvarade. De ger olika exempel på tydliga skillnader i det didaktiska ledarskapet. Exempelvis behöver man som student inte "vara nervös [för att] handledaren lägger sig i" (S5) under genomgångar. Det handlar också om att i större utsträckning kunna göra egna val, vilket student 2 erfar:

EDUCARE

Kunde liksom säga fritt hur jag tänkte och lägga upp det som jag... och inte... ja. Ja men delvis såklart det här att man inte känner att nån tittar på allt man gör. [...] Men jag tyckte nog det var en ganska stor skillnad. Man kände ägandeskap på ett annat sätt över allt man gjorde. (S2)

Här framgår det att handledarens frånvaro öppnade för ett "ägandeskap" som kan relateras till sättet att organisera arbetet ("lägga upp det") och därmed till expertpositionens agens.

Också student 6 beskriver att det utan handledarens närvaro kan bli möjligt att vara "lite mer avslappnad att man inte har ögonen på sig och man, ja, tänker inte på varenda ord man säger". Detta kan skapa ett friutrymme att agera inom, och det är rimligt att tro att fokus därmed lättare kan ligga på kärnan i undervisningen snarare än på ytan.

Att vara ensam ledare i klassrummet leder även till ett aktivt sökande efter strategier för att kontrollera gruppen, vilket kan leda till insikter om auktoritetsaspekter i läraruppgdraget och vad som krävs för att upprätthålla ordning i klassrummet:

Jag visste att det var väldigt mycket blickar och små kommentarer och sånt och det visste jag ju att när jag håller själv i undervisningen så måste **jag** se allt sånt här. Jag kan inte lita på att min handledare gör det, utan då måste jag... Jag kan liksom inte vara vänd mot tavlan utan jag måste hela tiden se eleverna mycket mer än när det finns nån mer i klassrummet. Och det tänkte jag väldigt, väldigt mycket på. Var jag befann mig i klassrummet. [...] Så det lärde jag mig kanske mycket hur jag ska vara i klassrummet för att **se** vad som händer och liksom vara aktiv hela tiden. För det händer så mycket bakom ryggen, inser man. (S5)

Utsagan visar tydligt att studenten fick öva på att vara uppmärksam och utöva auktoritet på ett sätt som hon annars hade kunnat lämna till handledaren i viss utsträckning. Detta ledde också till en utveckling av strategier som kan behövas för att hålla ordning i en elevgrupp.

Övertagandet gjorde det också möjligt att prova olika grepp i undervisningen på ett sätt som man kanske inte känner sig fri att göra när handledaren är med. Det senare beskrivs av student 4:

Jag tror att som lärare ensam, alltså under helhetsansvaret, så vågar man nånstans liksom prova nya saker som man inte är helt bekväm med kanske med en annan vuxen eller om man ska säga kollega i rummet. För jag tror att oavsett hur säker man är och bekväm man är med att ha en annan i rummet så går man tillbaka till det man kan och vet funkar. (S4)

Studenten lyfter fram något som skulle kunna ses som en förutsättning för att utveckla sitt didaktiska ledarskap: modet att släppa "det man kan och vet funkar" och att prova nya grepp. Också detta är ett tecken på en ny agens i det ämnesdidaktiska arbetet.

En mycket central förändring som tycks kunna ske i och med handledarens frånvaro är ett fokusskifte från studentens egen prestation till elevernas lärande. Detta framgår när student 6 beskriver skillnaden mellan undervisning när handledaren är med och undervisning under övertagandet:

När handledaren är med? Jo då blir det mycket att man fokuserar på vad gör **jag** och liksom jag ska presentera och inte hur får jag med eleverna eller vilka frågor kan jag få, utan det är såhär ”Ja jag har presenterat min genomgång. Bra! Nu har jag gjort mitt och kan slappna av och gå runt och hjälpa eleverna” och sådär. Så det är klart att det blir mer fokus på exakt vad man ska säga och hur man pekar och så hela tiden. (S6)

Studentens agerande i handledarens närvaro (som det beskrivs i utsagan) kan inte ses som expertens agens utan ett mer ytligt genomförande av olika aktiviteter. Utsagan visar också flera exempel på hur uppmärksamheten på elevernas lärande kan skärpas under övertagandet. Det handlar om hur man kan engagera eleverna, vad eleverna kan tänkas ha svårt att förstå och som man därmed behöver kunna förklara (”vilka frågor kan jag få?”). Det handlar också om precisionen i presentationen, såväl när det gäller språklig precision (”exakt vad man ska säga”) och förstärkande kroppsspråk (”var man pekar”). Alla dessa aspekter kan ses som centrala för en tydlig och genomtänkt undervisning som leder elever till önskat lärande.

Det ökade fokuset på elevernas lärande under handledarens frånvaro berörs även explicit av student 4 som beskriver hur övertagandet gjorde honom mer medveten om hans ansvar för att undervisningen ska leda elever till lärande:

När du är själv så kände jag att då har jag också ett större ansvar på ett sätt, att det som jag pratar om nu, det ska ju faktiskt mynna ut i nånting hos eleverna. De ska ta med sig nånting matnyttigt härifrån. Så jag tror att jag blev mer medveten över det. Att när man väl själv står där, så är det liksom ingen annan som kan stödja upp eller vad man ska säga. Det blir liksom ett helt annat yrke, tänkte jag säga. (S4)

Att studenten upplevde undervisningen under dessa premisser som ”ett helt annat yrke” vittnar om genomgripande insikter om lärarens i det didaktiska arbetet. Utsagan visar alltså att det finns en kraftfull potential i att ensam ta undervisningsansvar utifrån expertpositionen.

Sammanfattningsvis visar analysen att övertagandet öppnar för ökad agens, vilket kommer till uttryck i ett ägandeskap vad gäller sättet att organisera arbetet, ett ökat fokus på elevernas lärande

samt en ökad uppmärksamhet på presentationen av innehållet. Detta har bland annat en grund i en upplevd frihet att testa olika grepp.

6.5 Rörelse mot ämneskompetens

Enligt studenternas utsagor ledde övertagandet även till insikter om grundläggande områden av läraryrkets kunskapsarbete. Dels finns det tecken på att studenterna först under övertagandets villkor får insikter om det praktiska värdet av planering och ämnesmässig förberedelse, dels finns det tecken på att studenterna i dessa situationer började skapa strategier för att rent kunskapsmässigt klara av undervisningen helt på egen hand. Detta handlar således om aspekter som relaterar till expertrollens kompetens. Hur detta framträder i materialet presenteras nedan. Analysen visar att dessa kunskapsförberedelser också leder till tryggheten i ledarskapet.

En av studenterna (S3) angav att det svåraste under övertagandet var att självständigt ha kontroll över vad som skulle göras när han själv skulle ansvara för undervisningen. Utsagan visar hur man som student kan bli van att handledaren bär delar av ansvaret för undervisningens realisering:

I: Vad har varit svårast under de här tillfällena när du var ensam?

S3: Att komma ihåg vad jag skulle göra ordentligt, för jag hade ju samplanerat väldigt mycket med handledaren så om jag typ glömde bort nånting för att jag var nervös eller ovan eller vad det kan ha varit så kunde de påminna mig. Den hjälpen fanns ju inte där, så då fick jag ju hålla extra koll på "Vad var det jag skulle göra?". [...] Det var ju det att handledaren var ju med större delen av tiden, så att man vart ju lite van, i alla fall från förra VFU:n, att handledaren fanns där och kunde erbjuda visst stöd. Och sen när den vanan togs bort så fick man ju lite såhär "Jaha, det var bara jag här nu".

Enligt utsagan är det genom övertagandet som studentens vana att lita sig mot handledarens påminnelser bryts, och han behöver själv skapa kontroll över vad som ska göras. Detta är intressant i förhållande till lärarens självständiga kunskapsuppdrag. Särskilt den avslutande delen av citatet visar hur handledarens närvaro och de stödfunktioner som kan finnas där kan förvandlas till ett hinder för studentens möjlighet att självständigt röra sig inom kunskapsområdet.

Något som berörs av flera studenter är insikter om att lärarens kompetensbehov sträcker sig bortom det begränsade område som ett visst planerat moment eller undervisningstillfälle omfattar; det kan komma elevfrågor som man som student inte alltid är förberedd för. Hur en sådan situation kan se ut beskrivs av student (S3) när han ombads att konkretisera hur "ett visst stöd" från handledaren kan ta sig uttryck i undervisningen:

Nej men till exempel när jag höll i grammatiken, så skulle jag försöka förklara hur ett [visst grammatiskt begrepp] fungerade, för det var nån som frågade det. Och då vart det lite såhär: ”Ja just det. Hur gick det till nu igen?” För jag var ju inte beredd på det. Det var ju inte alls det vi pratade om. Men då vart det såhär, då tittade jag lite på handledaren och bara ”Vet du nåt?”.

Här framgår det att elevens fråga handlade om något som var relaterat till undervisningsområdet men som studenten inte var ”beredd på”. Att studenten litar på att handledaren kan ta hand om frågan snarare än att själv försöka hantera situationen gör att han går miste om en potentiell gränssituation.

Liknande stödfunktioner som handledaren kan ha är enligt samma student (S3) att medverka i studentens undervisning ifall kunskaperna inte riktigt räcker till:

Det kan ju också va om man själv inte är jättepåläst om ett visst område. Typ språkhistorian är nog det jag kan minst om i svenskämnet. Då blir det lite såhär ”Okej. Vad var det som var viktigt i den här delen av svenskhistorien?”. Man pratar med handledaren eller så får handledaren säga nånting, så. (S3)

Också denna utsaga kan tolkas som att handledaren – förutom att ge samtalsstöd till studenten – bidrar med ämneskompetens (”får säga nånting”) när studenten undervisar. Med ett sådant arbetssätt tvingas studenten aldrig ta ett faktiskt helhetsansvar utan endast ett delat ansvar, vilket kan få påtagliga konsekvenser i början av yrket.

I dessa avseenden händer det något med student 3 när han inför vissa lektioner vet att han ska hantera undervisningen utan handledaren:

Och var det nånting jag inte var påläst på och handledaren och jag hade pratat om att jag skulle vara själv, då tog jag tid innan lektionen och liksom gick igenom det absolut viktigaste och skrev ner det så att jag inte kom bort mig. (S3)

Citatet visar explicit hur studenten genom det förberedda övertagandet *drivs* mot att skapa strategier och tar ett grepp om kunskapsområdet och därmed tar steg mot en självständighet i lärarens kunskapsrelaterade uppdrag. Dessa strategier gav också god effekt:

Jag känner ju att jag har blivit lite mera säker på de sakerna nu eftersom jag har blivit tvungen att läsa på och göra mig mer bekant med det så att jag kan ta det själv utan nån form av assistans från nån annan lärare. (S3)

EDUCARE

Studenten (S3) beskriver detta som ”jättebra” eftersom det är så han tänker att det kommer att vara i framtiden (i rollen som expert). Av den anledningen skulle han inte vilja ändra på något i övertagandet i de *planerade* tillfällena. Han tycks dock ha upplevt stor skillnad i att få genomföra planerade och spontana övertaganden och hade önskat att de ”kunde ha undvikit” de spontana. Detta kan högst troligen relateras till möjligheten att förbereda sig.

Student 3 är den som tydligast talar om skillnaden mellan att röra sig inom ett kunskapsområde under övertagandet och i undervisningssituationer med handledaren närvarande, men det finns flera som berör detta. Exempelvis hade student 5 rustat sig genom att bearbeta innehållet och skapa ett eget material och därmed skaffat sig en trygghet och ett ägandeskap i situationen:

Nu hjälpte det ju mig väldigt mycket att **jag** hade **mitt** material som inte min handledare kunde, eller ja hon visste ju om det, men det var ju ändå **mitt** material, och jag var **jättetrygg** med mitt material och visste ju precis vad som gällde, vilket gjorde att jag kände mig ganska trygg. (S5)

Citatet tyder på en gedigen kunskapsförberedelse som gav goda förutsättningar att röra sig inom kunskapsområdet. Ett annat exempel ges av student 6, som genom övertagandet fick insikter om att det är hon själv som måste bära hela kunskapsarbetet. Detta framkom när hon berättade om vad hon lärdes sig mest under övertagandet:

Nej men alltså att ta eget ansvar, liksom, att **du** är den vuxne i rummet och det är **du** som är läraren nu, ja och liksom att man får lösa saken själv. Om jag stod där framme så kunde jag bara vända mig till handledaren: ”Ja, den frågan kan jag inte svara på. Kan du?” eller jag sa kanske inte det så men det var såhär [visar med kroppen hur hon vänder sig till handledaren] och så säger hon nånting. Men nu var det såhär ”Jaa, nej, det får jag ju svara på själv. [...] Och det är ju lärorikt, liksom, att ta eget ansvar och så. (S6)

Att studenten uppfattar det som ”lärorikt” att behöva ”ta eget ansvar” när det inte fanns någon möjlighet att låta handledaren ta ett delansvar för kompetensarbetet, visar att övertagandet öppnade för en ny typ av erfarenheter av expertrollens premisser.

Det finns också uttalade utmaningar i att ha helhetsansvar i det kunskapsrelaterade arbetet. Den student (S3) i materialet som berättar mest om kampen med att få grepp om kunskapsinnehållet, illustrerar vad som kan hända för en lärarstudent i hanteringen av ett kunskapsområde i undervisningen:

Sa jag rätt? Sa jag rätt? Sa jag rätt? Har jag förklarat det ordentligt? Vet jag vad jag pratar om? Klarar jag det här? Så jag stod där med intern panik. (S3)

Det var ju just det här då att det vart ju undervisning i saker som jag inte var helt ... hundra på, eller jag fick en fråga som jag var lite såhär ”Okej, hur ska jag förklara det här för nån som går i 7:an?”. Inte jättelätt. Och sen hade handledaren liksom gett mig två minuter innan lektionen och bara ”Ja, jag måste iväg till det här” [...] Okej. Vi får se hur det här går. (S3)

Dessa två citat visar nybörjarens utsatthet när känslan av otillräcklighet infinner sig i kunskapsarbetet och handledaren inte är där. Det framgår att just detta övertagandetillfälle inte var planerat utan spontant, vilket kan ha varit avgörande. När studenten talar om detta ger han implicit uttryck för att det var skillnad på planerat och spontant övertagande vad gäller möjligheten att röra sig inom ett kunskapsområde.

Sammanfattningsvis finns det i det planerade övertagandet stor potential när det gäller studenternas förståelse av läraryrkets krav på kompetens. De tycks ompröva vilken typ av kunskapsförberedelse som krävs: vikten av att planera samt att bearbeta och skapa strategier för att klara undervisningens kunskapsinnehåll. Genom övertagandet drivs de således till att skapa strategier för att få kontroll över kunskapsarbetet.

6.6 Förberedelse inför yrket?

Som presentationen ovan visar ger studenterna på ett flertal sätt uttryck för att ha fått syn på ett annat läraruppdrag än det som de under handledarens närvaro tycks ha uppfattat. En sammantagen analys pekar på vikten av att få ”öva på situationer och känna hur det verkligen är att stå där” (S6). Det kan ”stärka en” (S5) att ha gjort detta i slutet av utbildningen inför uppdraget att undervisa som självständig lärare. Student 5 konstaterar att det var på de lektioner då hon var ensam som hennes trygghet växte.

Men trots att studenterna överlag är positiva, finns det aspekter av övertagandet som kan upplevas som lite mer problematiska. Om möjligheten inte finns att *förbereda* för övertagandet kan det snarare få negativa konsekvenser. I materialet framgår det nämligen en viss skillnad i de studentövertaganden som var planerade och de lektioner eller dagar då studenterna fick ta över undervisningen på grund av sjukdom eller annan frånvaro bland handledarna. En student (S6) som aldrig fick prova på planerade övertaganden utan enbart spontant uppkomna sådana uttrycker att vissa av de tillfällen då hon var ensam som lärare försvagade tron på den egna förmågan att leda elever:

Jo men det har ju påverkat liksom ens egna roll som lärare lite. Ja men jaha, jag har ingen respekt mot mig. Vad ska jag göra för att de ska lyssna på mig? [...] Ja, man tvekar på sina egna förmågor. Det är klart man gör det. (S6)

Det finns alltså skäl att hantera övertaganden med noggrannhet, kanske framförallt genom att lägga upp en plan och låta studenten förbereda sig. Förberedelse innefattar då också inplanerad tid för *uppföljning* av övertagandet. Sett till detta exempel blir handledaren som stödstruktur viktig för att tillsammans med lärarstudenten i efterhand bearbeta situationen (den negativa nyckelerfarenheten) och därmed stärka lärarstudenten genom samtal om hur man kan agera tillsammans med eleverna för att bryta upplevelsen av otillräcklighet och desillusion.

7 Diskussion och slutsatser

Studiens syfte var att undersöka om och hur lärarstudenter i högre grad kan få en rimlig uppfattning av läraryrket när de genom övertagande i sin avslutande VFU får möjlighet att undervisa utan handledarens närvaro. Detta har undersökts genom kvalitativa intervjuer med sex blivande grund- och ämneslärare i slutet av deras sista termin. Det visade sig att lärarstudenternas uppfattning av läraryrket förändrades i flera avseenden genom övertagandet. Framförallt fick de tillträde till expertpositionen (Lave & Wenger, 1991), vilket möjliggjorde en rörelse mot en stärkt läraridentitet, läraragens och ämneskompetens. Denna rörelse bör ses som central för utvecklingen till självständig lärare. Med andra ord har de genom övertagandet i högre grad fått en rimlig bild av läraryrket. Det finns således en potential i studenters övertagande som måste beaktas i lärarutbildningen med tanke på den praktikchock (Kelchtermans & Ballet, 2002; Madonna, 2024) som ofta inträder bland nya lärare och som kan ses som skillnaden mellan förväntan och verklighet. Utvecklingen mot självständighet tycks dock kräva att övertagandet är förberett och inte spontant, eftersom det senare snarare tycktes kunna undergräva en upplevd läraridentitet, agens och kompetens.

Att övertagandet verkade ge en mer verklighetstrogen bild av det självständiga läraruppdraget ligger i linje med resultatet av den ”skolövertagning” som genomfördes inom samarbetsprojektet mellan Agder och Kalmar under den tidigare delen av 2000-talet (Wennergren et al., 2010). En nyckel för att lärarstudenternas föreställningar om läraryrkets premisser skulle utmanas och berikas tycks vara möjligheten att träda in i expertpositionen utan konkurrens av ordinarie expert. Det är kanske i detta avseende som övertagandet har sin största potential. Studenterna riskerar annars att ständigt befinna sig i en position där handledarens kultur, didaktiska val och förväntningar hindrar dem att

skapa en kultur och pröva didaktiska val som de tror på (jfr Johnston, 2016). När handledaren inte finns som den utpekade experten förskjuts positionerna i klassrummet så att lärarstudenten får möjlighet att inta en annan roll. Samtidigt får de fullt tillträde till elevernas (implicita och explicita) respons på deras undervisning (Pattison-Meek, 2024).

Studiens resultat blir ett viktigt bidrag till samtalet om lärarutbildningens utformning, bland annat då det inbjuder till reflektion över hur utvecklingen till en självständig lärare kan förstås. De scenarion som studenterna beskriver visar att rörelsen mot läraridentitet, agens och kompetens tycks behöva vara relativt smärtsam (se Meijer et al., 2011); det är genom påtagliga utmaningar som utvecklingen sker. Möjligen är det också därför som steget att stundtals avlägsna handledaren som stödstruktur har förbisetts i lärarutbildningen. Detta steg mot självständighet tycks dock vara nödvändigt (Lindqvist, 2019). Om det är vad som krävs för att lärarstudenter ska få en mer verklighetstrogen uppfattning av yrket, behöver det tas på allvar.

En slutsats är att organisationen av VFU inom lärarutbildning kan behöva utvecklas för att utbilda självständiga lärare men att även relativt små förändringar kan göra stor skillnad. Bland annat kan studenterna behöva fler möjligheter att möta gränssituationer (Mesker et al., 2018) som kräver omprövning av deras föreställningar om läraruppdraget. Att studenterna i denna studie får helt grundläggande pusselbitar så sent som under övertagandet i avslutande VFU pekar på att det kan vara värt att organisera kortare övertaganden även i tidigare VFU:er. Eftersom övertaganden inte tycks behöva vara särskilt långa för att ge effekt (se student 5), skulle detta kunna vara ett sätt att öka lärarstudenters självständighet och elevfokus (se student 4). Här finns en potential att höja kvaliteten på elevernas utbildning när den genomförs av blivande och nyexaminerade lärare. Detta är särskilt viktigt i regioner med större lärarutbildningar, där elever kan få studentledd undervisning genom hela sin skolgång.

Det finns alltså behov av en kritisk diskussion om handledaren som stödstruktur för studenternas läraryllande i olika skeden av en lärarutbildning. Detta är nödvändigt för att skapa bästa möjliga villkor för att utveckla sådana kunskaper och förmågor som krävs för att självständigt arbeta som lärare (Högskoleförordning, 1993:199, bilaga 2). Särskilt för lärarstudenter som befinner sig i slutet av sin utbildning och snart förväntas utföra hela undervisningsuppdraget utan stöd, finns det starka skäl att montera ned stödstrukturer som står i vägen för potentiella gränssituationer (Mesker et al.,

2018). Precis som stödhjulen, som till en början är nödvändiga när barn ska lära sig att cykla, behöver monteras bort för att barnet ska lära sig att hålla balansen självständigt, behöver handledning av lärarstudenter omformas under utbildningens gång (jfr Wood et al., 1976). Annars riskerar handledaren att hindra studenten från att erfara undervisning utifrån expertpositionen och därmed hindra utvecklingen av den identitet, agens och ämneskompetens – alltså den självständighet – som läraryrket kräver. Som studien visar kan ett sista steg i detta vara att vid vissa tillfällen helt avlägsna handledaren som stödstruktur *i klassrummet*. Dessa tillfällen behöver i alla avseenden likna lärares arbete, vilket innebär att de behöver vara planerade och förberedda, eftersom det är så verksamma lärares villkor ser ut i deras ordinarie undervisning. De behöver *i efterhand* även bearbetas tillsammans med handledaren för att eventuella negativa nyckelerfarenheter ska kunna vägas upp av positiva nyckelerfarenheter (Meijer et al., 2011). Handledningsstödet behöver alltså hela tiden finnas tillgängligt (se SFS 2021:1335, 2 kap. 4§), och det blir mer en fråga om *när* och *hur* handledningen ska ske än *om* den ska ske. Därigenom kan det bli möjligt att främja utvecklingen av den läraridentitet, agens och ämneskompetens som expertrollen kräver. Detta kan bli det mest effektiva stödet i lärarutbildningens sena skede – och möjligen det enda sättet för lärarstudenter att komma riktigt nära yrket i praktiken.

Studien har stora begränsningar, bland annat vad gäller urvalets storlek, men också med tanke på studenternas olika premisser vad gäller tid och förberedelser i övertagandet. Trots detta går det att urskilja såväl problem som möjligheter som ett övertagande kan innebära, och detta är delvis en direkt följd av de skilda förutsättningarna. Studien har därmed bidragit till förståelsen av förberett övertagande som en potentiellt viktig del av lärarutbildningen i relation till den självständighet som läraryrket kräver. Studien kan också bidra till en teoriutveckling, då Lave och Wengers (1991) expertbegrepp relateras till läraridentitet, agens och kompetens på ett sätt som gör lärares väg till självständighet möjligt att studera med större skärpa.

Det behövs mer forskning om vad som leder till utveckling under VFU (Strand, 2021; Thelander et al., 2018), både longitudinella fallstudier av enskilda studenter och studier av VFU i utbildningens olika skeden. Detta gäller såväl studier om allmändidaktik som ämnesdidaktik. I sådan forskning kan det också vara värt att genomföra etnografiska studier av förberett övertagande genom deltagande observation av handledares och studenters för- och efterarbete.

Referenser

- Ballantyne, J., & Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255.
- 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.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Botha, C. S., & Rens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1–8.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (s. 13–31). Falmer Press.
- Christensson, J. (2021). *Teacher identity as discourse. A case study of students in Swedish teacher education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Hultman, G., Wedin, A-S., & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder:Handledning och överföring av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 2012. 22(2), 335–358.
- Högskoleförordning (1993:100)*. Svensk författningssamling.

- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teacher's professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Johnston, D. H. (2016). 'Sitting alone in the staffroom contemplating my future': communities of practice, legitimate peripheral participation and student teachers' experiences of problematic school placements as guests. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 533–551. doi: 10.1080/0305764X.2015.1069793
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Behavioural Sciences No. 217.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279.
- Madonna, J. A. (2024). *Preparing teachers for praxis shock through pre-service teacher preparation programs*. [Dissertation, Northeastern University].
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förbinder. Skärningspunkter i verk-sambetsförlagd svensk lärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development, *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129. doi: 10.1080/13540602.2011.538502
- Pattison-Meek, J. (2024). The unsung heroes of practicum mentorship: Moving toward a triad model inclusive of student voice to support student teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 143. Juni 2024. 104553.

- Rinne, I., Lundqvist, U., Friis 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, 2023, 103958.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. I P. Denicolo & M. Kompf (red.), *Connecting Policy and Practice* (s. 5-21). Routledge. doi: 10.4324/9780203012529-3
- SFS 2021:1335. *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- SOU 2008:109. *En hållbar utbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Fritzes Offentliga Publikationer.
- Strand, P. (2021). *En bra lektion är rätt mycket jazz. Villkor och förutsättningar för ämneslärarstudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Thelander, N., Jansdotter Samuelsson, M., & Broman, T. (2018). Verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildningarna. I M. Johansson & L. E. Johansson (red.), *Verksamhetsförlagd utbildning inom professionsutbildning – utvecklings- och forskningsprojekt från sjuksköterskeprogrammet och lärarutbildningen*. Universitetspedagogiska enheten Karlstads universitet. Rapport nr 2018:2.
- Utbildningsdepartementet. (16 januari 2023). *Regeringen satsar på effektivare utbildningsvägar till läraryrket och stärkt kvalitet av VFU*.
<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/01/regeringen-satsar-pa-effektivare-utbildningsvagar-till-lararyrket-och-starkt-kvalitet-av-vfu/>
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. Summer, 54(2), 142–178.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Wennergren, A-C., Andræ Thelin, A., & Pettersson, B. (2010). "Skolövertagning" inom lärarutbildningen. *Ett pilotprojekt inom den verksamhetsförlagda utbildningen vid två skolor i Kalmar*. (Skolmästarkonst i ett nytt århundrade, Nr 6: 2010.) Linnéuniversitetet: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap.