

2026:2

doi: 10.63310/edu.2026.2.63687

En ovanligt motiverad omotiverad student – Wilmas berättelse om att vara förskollärarstudent

Andreas Ebbelind

Linnaeus University
<https://orcid.org/0000-0001-8452-6357>
andreas.ebbelind@lnu.se

Johanna Aringer

Linköping University
<https://orcid.org/0000-0002-7519-9259>
johanna.aringer@liu.se

This article focuses on one preschool teacher student, Wilma, in order to investigate how her identity development is shaped through experiences in preschool teacher education and other relevant social practices. Drawing on the concepts of social practice and figured worlds, the article examines the complexity of becoming a preschool teacher. The empirical material consists of an interview with Wilma, analysed through Systemic Functional Linguistics and the conceptual framework Patterns of Participation. The analysis shows that Wilma is highly motivated to become a preschool teacher, while increasingly less motivated to participate in the teaching activities offered within her education. The article problematises how Wilma's patterns of participation shape her developing professional identity and shows how she moves from trusting the preschool teacher education programme to questioning it. In this process, fellow students and teacher educators play important roles. The article also shows how dissonance arises as Wilma navigates university-based and preschool-based understandings of preschool as a social practice. Implications for preschool teacher education are discussed.

Keywords: identitetsutveckling, deltagandemönster, förskollärarutbildning, förskollärarstudent.



1 Introduktion

Denna artikel är en del av ett forskningsprojekt vars övergripande syfte är att undersöka förskollärarstudenters motivation till att delta i förskollärarutbildningen och dess olika undervisningsmoment (Aringer & Ebbelind, 2025). I denna artikel följer vi Wilma, en förskollärarstudent som i början av projektet går sista terminen på en förskollärarutbildning vid ett av Sveriges lärosäten. Wilma är av särskilt intresse i relation till projektets syfte då hon är motiverad till att bli förskollärare samtidigt som hon inte är motiverad till att delta i lärarutbildningens undervisning.

Denna artikel illustrerar vad som ligger utanför den förståelse som vanligtvis kommer till uttryck i diskussioner kring blivande förskollärares deltagande i sin lärarutbildning och bidrar med en mer nyanserad syn på förskollärarstudentens blivande bortom en generaliserad bild. I en tidigare artikel (Aringer & Ebbelind, 2025) konstaterar vi att forskning om förskollärarstudenten är väldigt begränsad och få forskningsartiklar har gruppen som analytiskt fokus. Det finns ingen artikel, oss veterligen, som illustrerar enskilda förskollärarstudenter och hur de tar sig an de utmaningar som våra lärarutbildningar ger inom en nordisk kontext. Vi kan således konstatera att förskollärarstudentens blivande på lärarutbildningen är underrepresenterad inom forskning (Rushton m.fl., 2023) och behöver således mer uppmärksamhet. Med analysen presenterad i Aringer och Ebbelind (2025), denna artikel och framtida publikationer ämnar vi fylla avsaknaden av forskning gentemot förskollärarstudenten och bidra med kunskap om de erfarenheter som blir viktiga för förskollärarstudentens professionella yrkesutveckling. Vi ämnar följa Wilma under de första åren av hennes kommande yrkeskarriär. Således är detta första gången av flera som vi kommer att skriva om Wilma och hennes resa som förskollärare när hon nu avslutar sin förskollärarutbildning och påbörjar sin yrkeskarriär som förskollärare. Syftet med denna artikel är att ge insikt i hur erfarenheter från lärarutbildningen och andra relevanta sociala praktiker, samt figurerade världar (Holland m.fl., 1998), påverkar Wilmas självbild i relation till förskolläraryrket. Begreppen social praktik och figurerade världar utforskas närmare i litteraturbakgrunden. Vi ställer oss, specifikt, följande fråga: Hur engagerar sig och re-engagerar sig Wilma i sociala praktiker och figurerade världar när hon berättar om sin utveckling till att bli förskollärare?

2 Litteraturbakgrund: Identitetsutveckling

Läraridentitet handlar om hur lärare ser på sig själva, och formas genom kontinuerlig tolkning av erfarenheter som görs i sociala sammanhang (Schutz m.fl., 2018). I denna studie ska begreppet identitet förstås som föreställningar om sig själv i relation till andra genom olika handlingar (Holland m.fl., 1998). Det är allmänt accepterat att identiteter är situerade och därför multipla (Wenger, 1998). Identiteter är mångfacetterade eftersom de härrör från upplevelser i olika situationer och sammanhang. Den här studien handlar om en förskollärarstudents identitet. Även om vi är medvetna om att erfarenheter från olika sammanhang formar vår syn på världen (Holland m.fl., 1998), både inom och utanför utbildningssfären (Ebbelind, 2019), tar få studier, likt denna, hänsyn till hur externa faktorer utanför utbildningssfären påverkar studenters identitet.

2.1 Tidigare studier om förskollärarstudenters identitetsutveckling

I relation till lärarutbildning har identitet varit ett intressant ämne i minst två decennier (Darragh, 2016). Översiktsstudier (till exempel Izadinia, 2013; Lutovac & Kaasila, 2018) har framhåvt omfattningen och betydelsen av denna forskningslinje. Även om denna forskning antyder att identitet är ett tvetydigt begrepp både teoretiskt och metodologiskt, finns en utbredd tro att det är ett koncept som är avgörande för att förstå undervisnings- och lärandeprocesser (Graue m.fl., 2015). Intresset för identitetsutveckling har huvudsakligen uppstått av två orsaker. Den första orsaken handlar om att förstå varför förskollärare och lärare lämnar sina yrken (Battey & Franke, 2008; Ebbelind & Helliwell, 2023). Den andra orsaken relaterar till implementering, det vill säga att förstå varför undervisnings- och lärandepraktiker som förespråkas av läroplansdokument, lärarutbildning eller professionell utveckling inte integreras effektivt i olika undervisningsaktiviteter (Skott, 2018, 2019). Att forska om identitetsutveckling och processen att bli lärare har blivit ett sätt att dokumentera och förstå hur blivande lärare och verksamma lärare engagerar sig i olika utbildningsinitiativ (Battey & Franke, 2008).

I sin globala översiktsstudie fastslår Rushton m.fl. (2023) att det finns stora kunskapsluckor gällande forskning om lärarstudenters och lärares identitetsutveckling. Få internationella studier behandlar identiteter hos lärare i grundskolans tidigare år och än färre studier handlar om förskollärares identiteter. Sedan Rushtons artikel publicerades har ett antal studier som fokuserar på förskollärare och deras identiteter publicerats, men dessa handlar framförallt om hur invandrarbakgrund påverkar identiteten som lärare. Till exempel har Xu et al. (2025) analyserat 22

sådana studier. Resultatet visar bland annat på hur känslomässiga och relationella aspekter påverkar lärares upplevda känsla av tillhörighet (*belonging*) (se även Yip & Saito, 2024). På liknande sätt beskriver Su (2024) den roll känslomässiga upplevelser påverkar nyexaminerade förskollärares yrkesidentitet. Genom att deltagarna fick en förståelse för barns syn på lärande, lärare och omsorg utvecklades positiva känslor till yrket som i sin tur stärker deras yrkesidentitet. Su betonar att lärarutbildningen och praktikskolor (motsvarande VFU-placeringar) måste stödja blivande och nyutexaminerade förskollärare i att utveckla positiva känslomässiga erfarenheter för att främja deras professionella utveckling och välbefinnande.

Lärarutbildare har ett stort ansvar i att instruera, vägleda, undervisa och stödja lärarstudenter (Ebbelind & Helliwell, 2022; Helliwell & Ebbelind, 2025; Izadinia, 2013). Den relation som lärarstudenter utvecklar och upprätthåller med lärarutbildare formar studenternas professionella identitet på olika sätt, samtidigt som relationen kan vara komplex (Ebbelind & Helliwell, 2024). Till exempel kan lärarutbildare begränsa lärarstudenters identitetsutveckling (Ebbelind & Lutovac, 2024; Patrick, 2013), eller förmedla känslor av makt, handlingskraft och självförtroende (Liu & Fisher, 2006). Även om tidigare forskning visat att dessa utfall uppstår, har vi mycket begränsad kunskap om *hur* detta går till (Battey & Franke, 2008; Izadinia, 2013).

2.2 Identitetsutveckling är en process

Vi menar att utvecklandet av en förskolläraryrkesidentitet är en process. Sociala praktiker, diskursivt engagemang och identiteter är föränderliga över tid och rum. Det innebär att erfarenheter från tidigare och nuvarande sociala praktiker samt kulturella erfarenheter aktualiseras som resurser i individers omedelbara sociala interaktioner. I denna process blir språk en bärande del (Gee, 2011). Genom att tillåta blivande förskollärare att dra nytta av erfarenheter från olika diskursiva arenor inom ramen för sin lärarutbildning, ges möjlighet att integrera, tillämpa och berika sin förståelse av sitt framtida yrke (Ebbelind & Lutovac, 2024).

Språk är inte bara funktionellt i varje situation, utan är också en dynamisk kraft som formar och påverkas av de sociala praktikerna (Wetherell, 2001). Halliday (1978) poängterar att kontexten spelar en roll för vad vi säger, samtidigt som vad vi säger påverkar kontexten. På så vis samspelar språket intimt med, och påverkas av, de sammanhang vi befinner oss i. Holland m.fl. (1998) lyfter fram kulturen som ett medium för tolkning av världen, det vill säga att vi använder erfarenhet från

sociala praktiker och *figurerade världar* (se nedan). Detta understryker att förståelsen av världen inte bara formar språket och kontexten utan också påverkas av den cirkulation av kulturell mening som finns i medier och andra sammanhang (Anderson & Holloway, 2020; Holland & Eisenhart, 1990). I relation till förskollärarytbildningens kontext är det därför av yttersta vikt att främja en bred och integrerad syn på språkanvändning och sociala praktiker för att utbilda välinformerade och reflekterande framtida förskollärare.

I artikeln ska sociala praktiker förstås som ”ett kollektivt sätt att vara”, en specifik social interaktion (Fairclough, 2010) med en gemensam strävan (Wenger, 1998). Aktörer förväntas att agera på ett specifikt sätt och det finns någon form av delade värderingar av hur personer förväntas bete sig i den specifika situationen. Som exempel har vi, författarna av den här artikeln, erfarenhet från att vara i klassrum där vi vet hur man ska bete sig. Vi har också varit med och format klassrummet och den interaktion som sker där—vi har erfarenhet från sociala praktiker i klassrummet.

En figurerad värld är en socialt och kulturellt konstruerad tolkningssfär där särskilda karaktärer och aktörer erkänns, betydelse tilldelas vissa handlingar och särskilda resultat värderas framför andra (Holland m.fl., 1998). En figurerad värld har 1) igenkännbara karaktärer och aktörer som 2) agerar på ett specifikt sätt på grund av 3) delade värderingar (Ebbelind, 2020). Figurerade världar vägleder oss i olika situationer. Skillnaden mellan en social praktik och en figurerad värld är att individer kan känna social tillhörighet i en figurerad värld utan att själv ha bidragit till eller deltagit i omförhandlingen av dess innebörd (Skott, 2019). Om vi fortsätter med klassrumsexemplet ovan, har vi, i våra nuvarande yrkesliv, båda två föreläst för lärarstudenter utifrån nu gällande praxis som vi de facto inte har konkret erfarenhet av, då det var länge sen vi själva befann oss som undervisande lärare i klassrum. Emellertid kan vi ändå uppleva oss vara en del av klassrummet som en figurerad värld.

Hur människor upplever figurerade världar påverkas inte bara av egna upplevelser utan också av en kulturell mening som påverkar hur vi betraktar världen (Anderson & Holloway, 2020; Holland & Eisenhart, 1990). Ett tydligt exempel på detta fenomen presenteras av Grunden och Isberg (2023). De problematiserar den pågående debatten om matematikundervisning och beskriver hur denna debatt formar vår uppfattning om skolan, även för de som inte aktivt deltar i något utbildningssammanhang. På liknande sätt deltar artikelns huvudperson Wilma i många figurerade världar, vilket påverkar hennes deltagande i förskollärarytbildningen och framtida beslut som

utbildad förskollärare. I enlighet med Skott (2024) följer vi denna individuella process genom ett interaktionistiskt ramverk av deltagandemönster, Patterns of Participation, och menar att ett sådant angreppssätt möjliggör en granskning av Wilmas läraridentitet så som den växer fram i lärarutbildningens och förskolans sammanhang.

3 Patterns of Participation (PoP)

I den här artikeln används det konceptuella ramverket, Patterns of Participation, härafter PoP, för att förstå och genomföra forskningsprocessen. Det innebär att PoP vägleder artikelns struktur (Gee, 2011). Således sätter detta teoriavsnitt standarder både för studiens metod och hur resultatet presenteras.

PoP är ett konceptuellt ramverk med en bred ingång som inkluderar icke-institutionella erfarenheter. Detta innebär att alla praktiker av relevans för Wilma tillåts att bli synliga, även om de ligger utanför utbildningens institutionaliserade ram. PoP bygger på två huvudsakliga teoretiska källor: symbolisk interaktionism och sociala praktikteorier. Inom symbolisk interaktionism ses människor som aktörer och reaktörer i olika sammanhang, medan mening positioneras som något som en person engagerar sig i när de upplever saker i situationer (Prus, 1996). Social praktikteori ser sociala praktiker som ordnade över tid och rum. De är historiskt kopplade till andra sociala praktiker (Wenger, 1998). Social praktikteori betonar att det är genom engagemang och re-engagemang i olika sociala praktiker som individer förstår världen omkring dem, till exempel när de utvecklas som lärarstudenter. Annorlunda uttryckt kan detta beskrivas som att vi hela tiden använder oss av tidigare erfarenheter för att skapa mening och kommunicera.

4 Metod

4.1 Urval och dataproduktion

Vi kom i kontakt med Wilma i samband med att hon besvarade en enkät om förskollärarstudenters närvaro och deltagande i sin utbildning. I enkäten fanns en fråga där studenterna angav hur motiverade de var till att 1) bli förskollärare och 2) läsa på förskollärarutbildningen. Vi kontaktade ett antal högmotiverade och lågmotiverade studenter för uppföljande intervjuer (Aringer & Ebbelind, 2025), varav Wilma var en. Wilma anses i denna artikel vara ett kritiskt fall (Flyvbjerg,

2006), då Wilma under intervjun visade sig ha ett särintresse för att utbilda sig till förskollärare samtidigt som hon i enkätundersökningen skattade sig som väldigt omotiverad till att studera på förskollärarytbildningen.

Kritiska fall kan leda till nyanserade beskrivningar som kan vara värdefulla för att förstå ett specifikt fenomen (Flyvbjerg, 2006). Flyvbjerg (2006) hävdar till och med att det finns potential för generaliserbarhet om forskningen utförs med uppmärksamhet på specifika kritiska fall. Wilmas beskrivning av sig själv som lågmotiverad med ett särintresse för att utbilda sig skapar en spännande dissonans som vi tror är viktig att belysa då den kan förekomma hos fler studenter.

När vi träffade Wilma för intervju handlade samtalet om hennes bakgrund, hennes bild av förskollärarytbildningen och hennes tankar om det kommande yrket. Intervjun genomfördes på Teams av förste-författaren och pågick i en timme. Intervjun har transkriberats i sin helhet. Inför analysarbetet har även andreförfattaren träffat Wilma för en uppföljande intervju, men data från den intervjun analyseras inte i denna artikel.

Innan vi går vidare och redogör för hur vi analyserat data, presenteras en kort biografi om Wilma. Vid intervjutillfället är Wilma ungefär 23 år gammal och bor i en större svensk stad där hon går den sista terminen på en förskollärarytbildning. Hon skriver sitt examensarbete och ser fram emot att avsluta sin utbildning. Innan hon påbörjade förskollärarytprogrammet läste hon en gymnasieutbildning med estetisk inriktning och hon beskriver att hon är ”estetiskt lagd” och har ”dansat hela sitt liv”. Wilma tog studenten med höga betyg och hon har varit högpresterande även i sina universitetsstudier. Flera av hennes vänner och minst en familjemedlem har läst på universitetet.

Wilma har fina minnen från sin egen tid som barn i förskolan. Hennes positiva erfarenheter leder till att hon återkommer till sin förskola under hela grundskoletiden, först som besökare och senare även som praoelev. Besöken fortsatte under gymnasietiden och direkt efter studenten började Wilma arbeta som utbildad på en annan förskola. Valet att utbilda sig till förskollärare grundar sig i att hon vill ha en teoretisk bas. Hon beskriver att ”utan utbildning skulle jag ha svårt att hitta syfte till det vi gör inom yrket”.

4.2 Analysmetod

Processen att omvandla empiriskt material till datamaterial gjordes i två steg. Först behövde det skapade empiriska materialet struktureras och organiseras. Detta gjordes genom att använda ett metodologiskt verktyg, System-Funktionell Lingvistik (SFL). I nästa steg användes det konceptuella ramverket PoP för att välja ut relevant information som lyfte fram skriften i diskursiva mönster i Wilmas berättelse. Här relateras ”diskursiv” till hur Wilma omvandlar sina tidigare erfarenheter till den nuvarande situationen, det vill säga hur hon transformerar yttranden från en situation till en annan (Fairclough, 2010).

Nedan presenteras hur vi i denna studie har använt SFL (jfr. Helliwell & Ebbelind, 2025) för att bryta Wilmas berättelse i olika funktioner. SFL-analysen görs på ordnivå. Genom denna ”nedbrytning” framträder diskursiva mönster när analysen med PoP sedan genomförs på Wilmas berättelse som helhet. Kombinationen av SFL-analys och PoP synliggör skiften i Wilmas användning av text och därmed synliggörs också skiften i hur hon engagerar och re-engagerar sig i sociala praktiker och figurerade världar.

4.3 Systemisk-funktionell lingvistik

SFL är en teori inom ramen för socialsemiotik som syftar till att förstå hur människor kommunicerar genom olika medel i specifika sociala sammanhang. Meningsskapande sker i sociala kontexter och språkanvändning är alltid funktionell. SFL kan användas för att förstå förhållandet mellan text och dess funktion, eftersom människor använder språk som en resurs för att uppnå specifika syften (Halliday, 1978). Begreppet ”text” förstås enligt Halliday som det talaren uttrycker. Texten är alltid inbäddad i kontexten av vad talaren/författaren kan göra. Texten är också beroende av mottagaren av texten. SFL undersöker hur språkets kontextuella krav påverkar hur en talare använder text på olika sätt beroende på avsikten med användningen. För att sammanfatta betonar SFL sambandet och relationerna mellan språk, kontext och kultur.

SFL beskriver språket genom tre huvudsakliga metafunktioner: den ideationella, den interpersonella och den textuella metafunktionen. Den ideationella metafunktionen beskriver hur människor använder språket för att uttrycka erfarenheter. Den interpersonella metafunktionen beskriver relationen mellan deltagarna, och den textuella metafunktionen beskriver processen för att strukturera hur information förmedlas.

Nedan följer ett exempel på hur vi använt SFL analys i denna artikel. Först presenteras först ett citat ur intervjun med Wilma. Därefter redogör vi för de teoretiska begreppen i SFL-analysen.

Det liksom kommer lite utanför, det diskuteras väldigt länge och det hamnar lite utanför ämnet som vi egentligen ska arbeta med. Sen är det ju så klart jätteviktigt att vi kan gå utanför och diskutera liksom sådant som uppstår spontant. Men det är ändå läraren som måste hålla någon form av struktur för hur länge och hur långt det ska gå. Och det är inte alls det jag har mött. Lärare som kan lägga lite tyglar på sig själv och inte bli liksom för... Liksom involverad i studenternas diskussioner och det förstår jag att det är. Det är inte så mycket man alltid kan ju ha det. Som lärare tycker jag ändå att ens huvudsyfte är ju att liksom ha en struktur för seminariet.

I analys av exemplet ovan fokuserade vi först på den ideationella metafunktionen. Genom att ställa frågan, ”vad händer?”, markerade vi processverb och klassificerade dem. Processverb är de handlingar som Wilma beskriver, såsom ”gå utanför” och ”diskutera”. Processer som används i analysen är: *Materiella, mentala, relationella och verbala processer*. Materiella processer innebär fysiska handlingar, som att ”ha en struktur”, där det finns en aktör (utförare – till exempel lärare) som gör något. I mentala processer, som ”förstå” och ”tycker”, finns en person (Wilma) som uppfattar något. Relationella processer betonar relationer mellan objekt och hur entiteter är relaterade till varandra, till exempel resonemang som belyser två sidor av ett fenomen. I exemplet ovan beskriver Wilma hur seminarier *är* på ett visst sätt. Ordet ”är” lyfter fram relationen mellan seminariet och Wilmas bild av vad ett seminarium kan vara.

Verbala processer uttrycker något som sägs. Till exempel säger Wilma ”Jag är inte den som brukar prata mest under seminarierna”. Här utgör ordet ”prata” ett exempel på en verbal process. Den ideationella metafunktionen hjälper oss att få syn på förskollärarytbildningens karaktäristik, så som den framställs i intervjun.

I nästa steg av SFL-analysen tittade vi på den interpersonella metafunktionen. I denna del av analysen fokuserade vi först på *mood*. Mood är ett grammatiskt system som leder oss mot syftet med vad den blivande förskollärarytstudenten säger (till exempel påstående, fråga, erbjudande eller befallning), vilket återspeglar en hållning gentemot förskollärarytutbildningen. Ett exempel är när Wilma säger ”Men som lärare tycker jag ändå att ens huvudsyfte är ju att liksom ha en struktur för seminariet”, där ordet ”är” indikerar ett påstående. Samtidigt markerade vi *modalitet*, vilket markerar den nivå av säkerhet vi kan associera med särskilda uttryck (Herbal-Eisenmann, 2007). Uttrycket ”tycker jag” visar på en högre nivå av säkerhet än om Wilma hade sagt ”skulle jag kanske kunna tro”. *Tempus* markeras i form av nutid, dåtid eller framtid. Slutligen markeras *polaritet*, vilket innebär

om ett uttryck har positiv eller negativ validitet – till exempel användning av ordet ”inte” (negativ validitet). Genom analysen av den interpersonella metafunktionen kan vi synliggöra vilka deltagarna är och vilka relationer har de till varandra och till förskolläraryrket.

Slutligen tittade vi på den textuella metafunktionen. Genom denna metafunktion kan vi få insikt i hur språket är konstruerat och på vilket sätt det har potential att förmedla mening. Vi tittade också på informationsstrukturen, till exempel hur den första satsen etablerar ett tema i texten och hur upprepningarna i texten leder till en sammanfattning och slutsats som förstärker det övergripande innehållet i intervjun. Genom den textuella metafunktionen kan vi se vilken roll texten spelar inom denna situation för förskolläraryrket. I Tabell 1 visas en sammanfattning av hur vi systematiskt använt SFL för att identifiera språkliga mönster i transkriptet ovan.

Tabell 1

Exempel på diskursiva frågor och kodning utifrån SFL med exempel ur data.

Diskursiva frågor	Metafunktion	Exempel
<i>Ideationell</i>		
Vad händer?	Materiell	Kommunicerar tankar om undervisning och spontan diskussion.
Vad engagerar sig Wilma i?	Mental	”gå utanför” (uttrycker möjligheten, vi kan) ”ha en struktur” (uttrycker ansvar för att organisera)
	Verbal	”diskuteras”
	Relationell	”som vi egentligen ska ha arbetat med” “inte alls det jag har mött” Uttrycker frustration över bristen på struktur. Uttrycker vikten av att lärare tar ansvar för att hålla en viss struktur.
<i>Interpersonell</i>		
Vilka är deltagarna?	Tempus	Idag, senare, när,
Vilka objekt/subjekt är synliga?		

Vilka val görs i relation till makt/status/roll?		Det jag har mött (dåtid), annars nutid.
	Polaritet	inte alls det jag har mött
	Modalitet	Uttrycker attityder, jätteviktigt, inte alls det jag har mött. Uttrycker möjligheter, vi kan gå utanför och diskutera, lärare som kan lägga lite tyglar på sig själv. Uttrycker nödvändighet, läraren som måste hålla någon form av struktur.
	Mood	Kan, vill, får, ska, bör, fick, borde, vill Texten innehåller en hel del påståenden, det liksom kommer, det hamnar lite utanför, det är inte alls, det är inte så mycket man. Det finns inga frågor. Det uttrycks en klar önskan, uppmaning; Gå utanför och diskutera. Hålla någon form av struktur. Lägga lite tyglar på sig själv.
	<i>Textuell</i>	
Vilken roll har diskursen och språket?		Avsnittet är reflekterande och argumenterande. Det som sägs kopplas ihop med ord som "och," "sen," och "men." Avsnittet följer en logisk struktur från början till slut.
Hur binds berättelsen samman?		

4.4 Etiska överväganden

Många etiska överväganden görs under forskningsprocessen (Alderson & Morrow, 2011). Etiska överväganden kan delas in i två delar: forskningsetik och forskarens egen etik (Floyd & Arthur, 2012). Gällande forskningsetik informerades Wilma inför intervjun både skriftligt och muntligt om studiens syfte och att deltagandet kunde avbrytas när som helst genom att återkalla samtycke till deltagande. Studiens datamaterial hanteras genom säker förvaring på Linköpings universitets servrar, i enlighet med GDPR. Wilma har fått ett fingerat namn att bevara hennes anonymitet (Vetenskapsrådet, 2017).

Medan forskningsetik kan ses som statisk är forskarens egen etik dynamisk. Varje forskningsprojekt påverkar deltagarna och forskare på något sätt, ibland direkt och ibland indirekt (Floyd & Arthur, 2012). Eftersom vi båda är verksamma som lärare vid förskolläraryrket, om än inte på Wilmas lärosäte, ser vi oss själva som "insiders". Vi har förståelse för och erfarenheter av de praktiker som Wilma pratar om då vi är inbäddade i liknande sociala praktiker. Detta medför att vi på ett sätt är känslomässigt involverade i forskningsfenomenet. Likt Aspers (2011) ser vi fördelar i att känna till den situation man deltar i, eftersom detta gör det möjligt att förstå vad Wilma pratar om, vilket kan hjälpa oss att fatta välgrundade beslut. Samtidigt påverkar denna känslomässiga involvering och våra egna erfarenheter analysen. I studiens resultat- och diskussionsavsnitt ramar vi in och problematiserar Wilmas berättelse med syftet att lyfta fram hennes röst och hennes erfarenheter av utbildningen och det kommande förskolläraryrket. I nästa avsnitt resonerar vi ytterligare kring läsarens roll i att tolka studiens analys och Wilmas berättelse.

4.5 Läsguide till resultatet

I resultatavsnittet nedan presenteras Wilmas berättelse som ett narrativ; en berättelse som handlar om Wilmas deltagande i sin förskolläraryrket. En anledning till den narrativa illustrationen är att erbjuda läsaren möjligheten att "läsa på annat sätt" (de Freitas, 2007). Eftersom våra erfarenheter avgör vad vi kan uppfatta, uppstår mening för läsaren när de interagerar med texten. Läsare av den här artikeln kommer således att reagera olika beroende på tidigare erfarenheter. I linje med MacLures (2003) önskar vi att bryta den vanliga auktoriteten i pedagogiska forskningsartiklar och skapa en mer kritisk läsvana hos de som artikeln syftar till att nå (de Freitas, 2007). Ambitionen med att beskriva resultatet som en berättelse handlar om en förskjutning från att se författarna/forskarna som de enda ägarna av forskningsartikeln, till att se läsaren som en aktivt konstruerande aktör med möjlighet att göra egna tolkningar (de Freitas, 2007). Fallstudier, likt denna, kan vara ett effektivt sätt att fånga en persons perspektiv för att illustrera komplexa skeenden (Skott, 2019). Läsaren spelar dock också en stor roll i om denna komplexitet blir synlig (de Freitas, 2007).

Resultat följer en struktur där vi först presenterar Wilma utifrån hur hon berättar om sin bakgrund. Denna bakgrund ger konsekvenser för hennes studier och dessa konsekvenser beskrivs under fyra olika rubriker, vilka visar på fyra olika deltagarmönster: *Från att lita på utbildningen till att ifrågasätta*

utbildningen, Motiverad men omotiverad, Lärarutbildarnas roll i Wilmas motivationsresa och Att hantera förskolan som en social praktik. Direktcitrat ur intervjun skrivs ut som blockcitrat eller i kursiv stil.

5 Förskollärarstudenten Wilma — En berättelse

Wilma kan kortfattat beskrivas som en högpresenterande student med bakgrund i estetisk utbildning som valt att utbilda sig för att på så vis skapa sig en teoretisk grund i sitt arbete som förskollärare. I metoden presenteras Wilmas bakgrund mer utförligt. Genomgående i Wilmas beskrivningar kombineras det personliga pronomenet ”jag” med materiella processer: ”jag sökte mig till...”, ”jag besökte min...”, ”jag arbetade på...”. När Wilma beskriver sin relation till förskolan och sin utvecklingsresa innehåller berättelsen många additiva konjunktioner som leder fram till beslutet att söka en förskollärarutbildning. Additiva konjunktioner (t.ex. ”oftast”, ”genom”, ”och”, ”eller”, ”samt”) kopplar samman olika element. Wilma hänvisar också till ett växande behov av kunskap: *Jag började känna ett stort behov av pedagogiska verktyg när jag jobbar med barnen, då jag kände att jag inte hade allt [jag behövde] för att göra så gott jag kunde.*

Wilma anser att hon var bättre förberedd inför utbildningen än andra studenter. Hon beskriver sin gymnasiala utbildning, estetiska programmet, som en bidragande orsak till detta. *Jag är så himla bärddad i att inte skämmas, att kasta bort allt liksom och bara ge sig hän i en roll.* Både Wilmas kunnande om förskolan och hennes erfarenhet av att vara elev på ett estetiskt program ses som helt centralt i hennes identitetsutvecklingsprocess till att bli förskollärare. Wilma framhäver i detta sammanhang att: *Det är ju mycket estetiskt i förskolan också, så det har hjälpt mig jättemycket med varför jag valde det här yrkesvalet och förskollärarutbildningen.* Även om gymnasieskolans estetiska program och förskollärarutbildningen vid ett lärosäte är två skilda sociala praktiker, beskriver Wilma det kollektiva sättet att vara i dessa på liknande sätt. Den gemensamma kärnan är de estetiska uttrycksformerna (sång, dans, teater) och förmågan att uttrycka sig genom dessa uttrycksformer är enligt Wilma ett krav för att bli en bra förskollärare.

När Wilma re-engagerar sig i sin tid på estetiska programmet beskriver hon sig som en student *med väldigt bra studiedisciplin. Jag var verkligen en A-elev, jag var väldigt högpresenterande.* Detta innebär att hon *har haft ganska lätt* för sig i sina studier. I berättelsen om Wilma får hennes intresse för förskolans verksamhet och hennes lätthet med studier olika konsekvenser.

5.1 Från att lita på utbildningen till att ifrågasätta utbildningen

Wilma beskriver att hon *har genomgått en enorm utveckling om man jämför termin ett och termin sju*. Denna utveckling tillskrivs hennes egna ambitioner och att hon vill göra sitt bästa för de barn som hon ska möta i framtiden. Wilma berättar att vid utbildningens start:

har man inte så mycket kunskaper och verktyg. Men sen samlar man på sig, liksom kurs för kurs. Och då liksom, varje kurs man möter, så hanterar man den annorlunda med hjälp av de här verktygen man har med sig. Då blir det ju både en utveckling i kunskap, men också en utveckling i hur man hanterar studierna.

Att läsa på en universitetsutbildning handlar inte bara om att tillägna sig kunskap inom det aktuella området, utan också om att lära sig att bli student. Wilma re-engagerar sig i hur hon deltog i de första kurserna och beskriver detta i termer av frågor. *Hur är kursen upplagd, är det som på gymnasiet? Hur lägger jag upp mina studier? Hur ska jag prioritera? Vad behöver jag välja bort för att hinna med?* Wilma beskriver detta som att *man fick lära sig ganska snabbt att välja liksom [...] Detta är ju tufft att hantera när man är ovan under till exempel termin ett*. En konsekvens av att vara ny student blev att Wilma prioriterade ned utbildningens innehåll under den första terminen. När allt var nytt, lades fokus snarare på att lära sig att bli student än att lära, eller ifrågasätta, utbildningens form och innehåll.

Jag tror inte jag ifrågasatte utbildningen speciellt mycket till en början. Allt var väldigt bra, nytt och spännande. Man tänker att det här är liksom så som det är tänkt. Utbildningen är formad på ett sätt som är tänkt att den ska bidra till att man får en fullvärdig yrkesroll. Men så småningom under utbildningens gång så har man ju såklart märkt och känt av för- och nackdelar med utbildningen.

Wilma påpekar att hennes egna intressen och privatliv har en påverkan på allt som har att göra med hennes deltagande på förskollärarytbildningen, men menar att hennes privatliv inte är det centrala i hennes resonemang. Det pekar på att Wilma har en viss medvetenhet om och reflekterar kring hur hennes figurerade världar påverkar hennes deltagande i utbildningen. Det centrala är att hon för varje termin som student lär sig alltmer om pedagogik och utvecklar en pedagogisk grundsyn.

Hur jag ser på barn och hur jag bemöter barn är för mig det viktiga, just att vi bemöter barn som kompetenta, som individer, här och nu. Såklart att vi liksom ger den omsorg de behöver, men också utrymme att utvecklas, att utmanas och att vi liksom ger dem möjlighet till att bli så bra som de kan bli oavsett vad de har för förutsättningar [...] dom ska ha all rätt att få uttrycka sina åsikter och bli tagna på allvar.

Wilma återkommer flera gånger i intervjun till sin syn på barn och hon kontrasterar också sin grundsyn kring utveckling och lärande mot den grundsyn som vissa lärarutbildare har. Hon pratar om *friktionen som uppstår i början av en kurs där man går in med sina tankar om lärande och sen möts av lärarens tankar och kunskaper och att det där ofta uppstår frågor, funderingar och så*. I avsaknad av en gemensam grundsyn vågar inte studenterna ställa frågor, enligt Wilma.

I Wilmas berättelse syns en förskjutning från att utbildningen till en början tillskrivs hög validitet, *utbildningen är självklar*, till att Wilma ju längre hon kommer i sina studier alltmer ifrågasätter utbildningen. Vi kan således konstatera att utbildningen påverkar hennes personliga utveckling på ett något problematiskt sätt.

5.2 Motiverad men omotiverad

Wilma positionerar sig som en viss typ av förskollärarstudent och använder i dessa sektioner modus i form av optativ. Optativ uttrycker önskan och lämplighet, till exempel uttrycket ”jag vill”: *Jag vill väldigt mycket och jag vill utnyttja den tid jag har*. Detta ”jag vill” är centralt då det ofta i Wilmas intervju efterföljs av ett debitiv som uttrycker en nödvändighet som inte andra studenter uppfyller eller en önskan om att saker vore på ett annat sätt: *Man lägger ner tid på att läsa kurslitteraturen och så kommer man på seminariet och det behandlas inte överhuvudtaget*. Uttrycket ”jag vill” tyder ändå på en önskan—eller en förhoppning—om att utbildningen ska rusta henne för hennes kommande yrke.

Ett återkommande tema i Wilmas intervju är resonemang om engagemang.

Något som påverkat min motivation ganska mycket är när man upplever i kurser att ens engagemang inte bidrar till så mycket man vill, man vinner inte så mycket på att vara påläst eller att göra saker i tid. Att det inte spelar så stor roll, det känner jag har påverkat min motivation.

Wilma beskriver att hennes engagemang minskat i takt med att hennes motivation till att delta på lärarutbildningens moment minskat. Vi tolkar det som att Wilma har ämnen hon vill ta upp och diskutera, men att det finns ett problem; det hon vill diskutera *är ju utifrån mig själv och min erfarenhet*. Möjligheten att problematisera innehållet och diskutera komplexa frågor saknas. Det finns inget utrymme för att *djupdyka*.

Det är bara några få veckor man har på sig att djupdyka och lära sig så mycket om ett visst ämne som man måste ha koll på liksom, under hela sitt arbetsliv. Ja, men tråkigt helt enkelt att känna att man inte kommer någonstans. Ibland beror det ju på att ens kurskamrater eller seminariegrupp inte är motiverad eller har samma förutsättningar som jag – som vill bidra.

Både känslan av att ansträngningar inte premieras och att ens *kurskamrater inte anstränger sig* lika mycket som hon själv bidrar till att Wilmas motivation och tilltron till utbildningen sjunker alltmer.

Wilma påpekar att trots att hon vid utbildningens sista termin inte längre känner motivation till att delta i undervisningsmoment, är hon fortfarande starkt motiverad till att bli förskollärare. Wilma upplever det dock som att det finns mer gynnsamma strategier för att förbereda sig inför examinationer än att delta i förskollärarytbildningens undervisningsmoment. Hon påtalar att hon i slutet av utbildningen istället läser det hon själv tycker är intressant och att hon är nöjd med det betyg hon får, *det har ofta resulterat i högre än godkänt i de allra flesta fall*. Hon har aldrig behövt *lägga in en högre växel*. Även om Wilma pratar en hel del om sina studiekamrater och hur deras agerande påverkar utbildningens genomförande, tillskrivs Wilmas sjunkande motivation framförallt lärarutbildarna.

5.3 Lärarutbildarnas roll i Wilmas motivationsresa

Förutom andra studenter och Wilma själv är lärarutbildarna centrala aktörer i Wilmas berättelse. Genomgående framträder en önskan om att lärarna ska vara engagerade i studenternas kunskapsutveckling. Wilma berättar att samtal med lärare är ett stöd i att *djupdyka och få hjälp att behandla de här ganska avancerade texterna*.

Lärares engagemang kommer till uttryck genom olika verbala aktiviteter i undervisningssammanhang. Wilma beskriver engagerade lärare i termer av att de *lyfter frågor, lyssnar in klassen, vågar ifrågasätta [och] ställer frågor till oss också*. Wilma beskriver dock att lärarens engagemang för att diskutera med studenterna kan bli problematiskt när detta påverkar strukturen i undervisningsmomentet.

Jag har också upplevt lärare som är väldigt duktiga på att lyfta frågor som uppstår från elever, men att det läggs väldigt mycket tid på det. (...) Det liksom kommer lite utanför, det diskuteras väldigt länge och det hamnar lite utanför ämnet som vi egentligen ska arbeta med. Sen är det ju så klart jätteviktigt att vi kan gå utanför och diskutera liksom sådant som uppstår spontant. Men det är ändå läraren som måste hålla någon form av struktur för hur länge och hur långt det ska gå. Och det är inte alls det jag har mött. Lärare som kan lägga lite tyglar på sig själv och inte bli liksom för... Liksom involverad i studenternas diskussioner (...). Som lärare tycker jag ändå att ens huvudsyfte är ju att liksom ha en struktur för seminariet.

EDUCARE

Wilma ger här uttryck för att hon vill att undervisningen ska ha en tydlig riktning och att det finns en risk att viktiga aspekter missas när läraren engagerar sig för mycket i diskussioner som *kommer lite utanför*. Wilma konstaterar att hon *såklart* [vill] *diskutera och lära mig så mycket som möjligt*. Men när vi tappar fokus från det vi ska fokusera på, då känner jag att det inte är så givande. I Wilmas resonemang återfinns många motsättningar i form av ”men”. Det är bra att läraren ställer frågor, engagerar sig i studenternas diskussion och *går utanför*, men det är också viktigt att hålla struktur och nyttja tiden väl. Med en hög nivå av säkerhet uttrycker hon att lärare *måste hålla* struktur och att hon *inte alls* mött lärare som kan *lägga lite tyglar på sig själv* och skapa och upprätthålla struktur i undervisningen.

I Wilmas resonemang framkommer också en bild av att hon har en tilltro till kursernas innehåll, hon uttrycker att kursinnehållet, kurslitteraturen och examinationerna ofta är *väldigt liksom lämpliga*, men att det detta sätts på spel när studenter tillåts diskutera annat allt för länge. Wilma ställer en rad frågor som hon önskat få besvarade för att tydliggöra undervisningens motiv och legitimitet:

Hur ser de här seminarierna ut egentligen? Tas det upp det som ska tas upp? Hur är det strukturerat? Vad är det som...? Ja, men vad är det som får ta plats? Vad som tar mindre plats? Varför på något sätt? Det är ju en svår grej att säkerställa såklart, men det hade jag önskat i alla fall. Det hade påverkat min motivation och min liksom... hur man tar sig an information och så.

Wilmas många frågor kan tolkas uttrycka en önskan om en tydligare struktur i termer av uttalade mål och syften med specifika moment. Vi tolkar det som att Wilma efterfrågar en ökad transparens i hur undervisningen formas av forskolläraryrket och iscensätts lärarutbildarna för att gynna studenternas kunskapsutveckling.

Struktur, och framför allt avsaknaden av struktur, är ett centralt tema när Wilma berättar om lärarutbildarna. Wilma ger uttryck för att hon redan vid kursstart *ganska direkt* märker om läraren har *ganska tydliga förväntningar och förväntar sig att man ska förbereda sig inför seminarium och att man ganska tydligt kanske behandlar kurslitteraturen eller vissa ämnen*. Wilma beskriver struktur som eftersträvänsvärt och uttrycker också uppskattning för en lärare som *har ganska böga förväntningar och har en tydlig struktur på kursen*. När Wilma pratar om att hennes förväntan på struktur inte uppfylls använder hon relationella argument. *Jag vet vad som finns, [vad] som förväntas av mig av kursen, och det finns ganska tydligt inramat och det är när det inte sker som jag känner att det blir ganska dålig följd av det*. Vi tolkar det som att Wilma menar att hon uppskattar när det är tydligt vilka förväntningar som *kursen*, implicit läraren, har på henne som student.

Wilma uttrycker en viss osäkerhet i hur hon ska förhålla sig till läraren: *I relation till läraren finns en oro för att framställa mig som dum.* Wilma beskriver att hon avstår från att ställa frågor och hellre väntar tills att någon annan student gör det. Wilmas erfarenhet av att inte känna sig bekväm i att ställa frågor kan handla om en osäkerhet i henne själv, men det kan också handla om en osäkerhet i förhållande till lärarutbildarens bemötande. Wilma berättar om händelse vid en föreläsning där ett fåtal studenter närvarade, varpå lärarutbildaren *blev ganska frustrerad över att det inte var så många elever som hade dykt upp och hon kunde inte riktigt förstå varför (...)* *Vi var de enda som kunde ta emot hennes frustration.* När föreläsningens innehåll visade sig vara relevant för en annan kurs än den som studenterna för närvarande läste, valde de att lämna under en paus för att prioritera den kurs som de snart skulle examineras i. Detta exempel illustrerar en dissonans mellan lärarutbildarens och Wilmas engagemang. Läraren upplevs av Wilma som engagerad i sitt ämne och i studenternas deltagande, medan Wilmas engagemang i stunden är fokuserat på den kommande examinationen.

I Wilmas berättelse kategoriseras lärare in i dikotomier: relationella och icke-relationella, utmanande och icke-utmanande, strukturerade och ostrukturerade. Lärarna blir aktörer som agerar på ett visst sätt i dessa sociala praktiker och figurerade världar. Relationella lärare ställer frågor, lyssnar in, medan icke-relationella lärare lägger sin frustration på studenterna. Lärare som utmanar hjälper Wilma att *djupdyka* medan de icke-utmanande låter kurslitteraturen ligga oanvänd på seminarierna. Strukturerade lärare bidrar till att Wilma upplever en känsla av tydlighet och höga förväntningar, medan ostrukturerade lärare inte nyttjar tiden på bästa sätt, även om hon också ser positiva aspekter av att läraren engagerar sig i studenters egna diskussioner. Lärarnas olika sätt att delta påverkar, enligt Wilma, hennes motivation.

5.4 Att hantera förskolan som social praktik

En del av förskollärarutbildningen genomförs som verksamhetsförlagd utbildning (VFU). På VFU tilldelas studenten en handledare och deltar i förskolans verksamhet under ett antal veckor och gör uppgifter med syfte att utveckla sociala och didaktiska lärarförmågor. I slutet av VFU-perioden lämnar handledaren in ett omdöme till det aktuella lärosätet, där en examinator tar ställning till studentens prestation (utifrån handledarens underlag) och sätter ett betyg.

När Wilma pratar om VFU beskriver hon inledningsvis att det varit *tufft* och *en jobbig del* av utbildningen. Hon förklarar att det beror på att hon som student känt sig utlämnad:

Man har förväntningar och mål från universitetets håll och kursens håll som ska uppnås. Samtidigt kommer man ut till liksom en verksamhet som har helt andra prioriteringar och helt andra arbetssätt och även en handledare som är den som sätter betyg på dig egentligen.

I citatet ovan beskriver Wilma att verksamhetens (förskolans, handledarens) prioriteringar och arbetssätt skiljer sig ifrån de förväntningar som universitetet har på henne som student. Detta kan förstås som att utmaningen uppstår i dissonansen mellan förväntningarna på henne och hur hon ska bete sig när hon rör sig mellan två distinkt olika sociala praktiker – universitet och förskolan. Wilma utvecklar detta resonemang genom att beskriva att hon upplever sig vara i en *utsatt position* och att hon anstränger sig för att handledaren ska vara nöjd med hennes prestation, eftersom handledaren som aktör både i förskolan och i hennes utbildning har stor makt i hur omdömet formuleras.

En ytterligare utmaning för Wilma är att VFU-platsens arbetssätt inte sammanfaller med det som hon *läst och gjort på universitetet*.

Det blir det blir svårt att parera båda, liksom målen från universitetets håll och vad jag har lärt mig där och läst, i en verksamhet och en handledare som har en helt annan liksom erfarenhet och utbildning och ett arbetssätt. Så det är ganska svårt att liksom få dem att passa ihop och ändå komma ut ur det hela med förhoppningsvis liksom en godkänd kurs.

Uttrycken *parera*, *passa ihop* återkommer i Wilmas berättelse om VFU. Det verkar av Wilmas berättelse som att det finns två versioner av förskolan – en förskola sedd ur utbildningens perspektiv och en annan sedd ur verksamhetens perspektiv. Användningen av ordet ”helt” (*helt annan liksom erfarenhet; helt andra prioriteringar och helt andra arbetssätt*) framhåller att det är stora skillnader mellan hur förskolan som verksamhet träder fram utifrån lärarutbildningens och verksamhetens perspektiv. För Wilma blir uppdraget som förskollärarstudent att *parera* dessa två sociala praktiker och få dem att *passa ihop* och i detta arbete känner hon sig utlämnad och ensam.

6 Diskussion — Lärdomar från berättelsen om Wilma

Denna artikel syftar till att ge insikt i hur erfarenheter från lärarutbildningen och andra relevanta sociala praktiker och figurerade världar (Holland m.fl., 1998) påverkar Wilmas självbild i relation till förskolläraryrket. Mer specifikt har vi analyserat hur Wilma engagerar sig och re-engagerar sig i sociala praktiker och figurerade världar när hon berättar om sin utveckling till att bli förskollärare. Analysen av Wilmas berättelse visar på ett mönster där hon går från att lita på förskollärarutbildningen till att börja ifrågasätta densamma. Vi ser också ett mönster av att Wilma

kategoriserar in lärare i dikotomier: relationella och icke-relationella, utmanande och icke-utmanande, strukturerade och ostrukturerade. Vidare uppstår en dissonans när Wilma ensam parerar förskolans och universitetets perspektiv på förskolan som en social praktik. Genom dessa mönster uppstår och utvecklas en konflikt som är av betydelse i relation till hennes utveckling under förskollärarytbildningen.

Trots förskollärarytbildarnas goda intentioner visar Wilmas deltagande på många sätt problematiska aspekter av utbildningen. Vissa kurser inom förskollärarytbildningen blir kontraproduktiva för henne, och hennes engagemang tycks inte följa lärarnas förväntningar. Detta är inte bara en viktig observation utan framstår som ännu mer signifikant ur vårt perspektiv, då undervisningen inom förskollärarytbildningen verkar spela en central roll i att forma dessa mönster hos Wilma.

Wilma påtalar att hon har lärt sig mycket under utbildningens gång, hon har mött flera bra lärare och gått flera kurser som hon tycker är bra, men hon har inte utmanats. I vissa fall handlar detta om att andra studenter, i Wilmas ögon, inte är förberedda eller tillåts rikta undervisningens innehåll åt ett annat håll. I en tidigare studie (Aringer & Ebbelind, 2025) framträder en bild av ”mitt och de andras” engagemang, där studenter ofta framhäver sig själva samtidigt som de menar att ”de andra” inte är förberedda, inte kommer på undervisning eller inte gör det som förväntas av dem. Wilmas berättelse stämmer inte överens med denna bild då hon snarare lägger ansvaret på läraren, som tillåter att studenter inte är engagerade eller engagerar sig i något annat än det som undervisningen bör fokusera. Vi kan konstatera att lärarytbildare har ett svårt jobb i att vara engagerade och följa studenters resonemang samtidigt som de ska vara fördjupande och strukturerande i det tänkta undervisningsinnehållet.

Som ett resultat av det som Wilma beskriver som bristande struktur har hennes motivation till att anstränga sig sjunkit, men ändå har hennes arbete i de flesta fall resulterat i det högsta betyget. Eftersom Wilma också beskriver sig som en ”A-elev” i gymnasiet kan vi anta att hon är högpresterande och har hög kapacitet att klara akademiska studier. Trots detta, eller kanske som ett resultat av detta, har Wilma i slutet av sin utbildning snarare agerat som en konsument av information för att klara nästa examination och sedan snarare lagt fokus på att läsa det hon tycker är viktigt och som intresserar henne, än på det som lärarna bestämt ska läsas.

Vår analys visar tydligt att Wilma är starkt motiverad att bli förskollärare, men att hon känner en bristande motivation till att fullt ut delta i förskolläraryrket utbildningens aktiviteter. I intervjun med Wilma återkommer hon ofta till sin barnsyn och hur hon vill ge alla barn utrymme att utvecklas och utmanas och *möjlighet att bli så bra de kan bli*. När vi analyserar intervjun som helhet funderar vi över om Wilma söker ett liknande förhållningssätt från lärarutbildarna till henne som student. Även om förskolläraryrket introducerar nya perspektiv, utmanas inte Wilma nödvändigtvis på det sätt hon önskar—hon tillåts inte bli så bra som hon kan bli. Detta fenomen är inte nytt (Carter & Fewster, 2013), och inom matematikdidaktiken noterade Sowder (2007) att lärarutbildning generellt, och matematikdidaktik i synnerhet, har fastnat i en ”one-size-fits-all” mentalitet där alla studenter ska passa in i samma norm. Att utbildningar anpassas efter en snäv norm har även uppmärksammats av Xu et al. (2025). Wilma gör motstånd mot detta och väljer bort undervisningen då hon inte upplever sig utmanas av den. Eftersom flera studier inom ämnesdidaktik i en svensk lärarutbildningskontext beskriver liknande fenomen (t.ex., Ebbelind, 2020; Player-Koro, 2011; Skog, 2014) verkar det som att lärarutbildningen erbjuder sammanhang som inte i tillräcklig utsträckning utmanar en betydande del av lärarstudenterna. Lärarutbildarna tycks skapa en miljö där både blivande förskollärare och lärarutbildare blir inslagna i en undervisningstradition som är utvecklad för att *passa alla* studenter, men som just därför därför inte *gynnar alla*.

Fenomenet att studenter är starkt motiverade till att engagera sig i sitt kommande yrke men samtidigt känner sig omotiverade till att delta i utbildningens aktiviteter framkommer även i en tidigare studie av lärarstudenter (Ebbelind, 2020). Att vi återigen får vetskap om ett fall av en blivande lärare som visar ett uppriktigt intresse för sitt yrkesval, men inte utmanas, borde få oss att ställa frågan om hur vi kan agera för att frångå en ”one-size-fits-all” mentalitet till att försöka, till större del påverka, studenternas individuella utvecklingsresor. Ett sätt att göra detta är att skapa meningsfulla möten med förskolläraryrket (Su, 2024). Detta kanske är särskilt viktigt i just förskolläraryrket utbildningen, där det finns stora skillnader i studenternas bakgrund och tidigare erfarenheter (Aringer & Ebbelind, 2025).

6.1 De diskursiva möjligheternas roll, eller avsaknad av diskursiva möjligheter

I berättelsen om Wilma kan vi följa hur olika delar av förskolläraryrket utbildningen, andra relevanta sociala praktiker och figurerade världar påverkar hur Wilma formulerar berättelser om sig själv som

blivande förskollärare. Människor försöker förstå världen genom att använda erfarenheter från tidigare diskursiva engagemang (Holland m.fl., 1998; Wenger, 1998). I Wilmas process till att bli förskollärare använder hon mönster från de diskursiva arenor som förskolläraryrket erbjuder. I en svensk studie visar Persson (2009) att lärarstudenterna under lärarutbildningens gång lär sig att bli väldigt säkra i sina uttryck om sitt kommande yrke, men trots detta förblir väldigt osäkra över sin kommande yrkesroll. I Wilmas berättelse blir yrkesrollen i relation till VFU en viktig pusselbit i att förstå utmaningarna i hennes process till att bli förskollärare. Wilma ger uttryck för att hon kämpat med att få ihop bilden av förskolan och hennes roll som student då hon upplever att förskolan som figurerad värld skiljer sig åt beroende i vilken social praktik hon befinner sig i. I hennes strävan efter att *parera* dessa världar upplever hon sig utlämnad. Vi säger inte att Wilmas förskolläraryrkesutbildning inte har gett möjlighet till att problematisera erfarenheter av VFU, men däremot att Wilma inte har upplevt att det har getts möjlighet till att genuint diskutera erfarenheter, som hon skulle vilja dela med sig av.

En central observation i Wilmas berättelse är att aktörer från förskolans och universitetets respektive sociala praktiker engagerar sig i den andra, som om de vore centrala deltagare i denna andra sociala praktik. Vad Wilma ger uttryck för är ett fenomen där till exempel en lärarutbildare engagerar sig i en förskola som en figurerad värld med igenkännbara karaktärer som agerar på ett specifikt sätt på grund av delade värderingar. Problemet är att Wilma, utifrån sina erfarenheter från VFU och tidigare arbetsplats, inte känner igen den verksamhet som beskrivs.

Vi ser att Wilma väljer att inte diskutera, för henne, viktiga frågor. Vi noterar att liknande fenomen finns beskrivna i en rad andra diskursivt inriktade forskningspublikationer, framförallt gällande ämnesdidaktik (Brown, 2010; Ebbelind, 2020; Ebbelind & Helliwell, 2023; Ebbelind & Lutovac, 2023; Lutovac, 2014; Lutovac & Kaasila, 2014; Persson, 2009; Player-Koro, 2011; Skog, 2014). I publikationen *"The lack of discursive opportunities when becoming a mathematics teacher"* undersöker Ebbelind och Lutovac (2024) just detta fenomen. Likt Ebbelind och Lutovac (2024) konstaterar vi att även förskolläraryrkesutbildningen som diskursiv arena begränsar studenter. Ovan diskussion resonerar med ett fenomen som upptäcktes i Ebbelind (2020) och Lutovac (2014) gällande att lärarstudenter inte tar upp sina erfarenheter utanför lärarutbildningens inom ramen för lärarutbildningen. Det vill säga, lärarstudenters erfarenheter reflekteras inte tillbaka i kurserna på

lärarutbildningen. Wilma betonar att det kan finnas ett värde i att diskutera egna erfarenheter, men hon efterfrågar även en fördjupning och en problematisering av innehållet.

Eftersom Wilma inte väver in sina erfarenheter som en del av sin förskollärarytbildning får lärarutbildare inte heller chansen att bemöta eller ta Wilmas funderingar på allvar. Det innebär att hon snarare omförhandlar sina tidigare erfarenheter utanför lärarutbildningens ram (Ebbelind, 2019). Scott påtalade redan 2005 att blivande lärare ofta vänder sina utbildningsproblem någon annanstans än till just lärarutbildarna på lärarutbildningen. Vi som lärarutbildare kan givetvis bemöta detta på olika sätt, men den stora frågan vi bör ställa oss är: Hur kan vi skapa sammanhang där våra studenter är trygga i att diskutera sina frågor öppet med oss? Hur ser en sådan förskollärarytbildning ut? Möjligen bör lärarutbildarens deltagande i diskussioner inte begränsas till att agera som moderator eller diskussionspartner, utan snarare lägga vikt vid att utmana, ifrågasätta och fördjupa studenters resonemang i relation till utbildningens innehåll. För att detta ska vara möjligt krävs att läraren är väl insatt i ämnet samt att hen har en välutvecklad analytisk och diskursiv förmåga.

6.2 Implikationer för lärarutbildning och framtida forskning

En reformerad förskollärarytbildning bör ha ett intresse för, erkänna och ta hänsyn till, studenters olika erfarenheter och fokusera mer på processen till att bli förskollärare. I linje med detta måste studenter ges möjlighet att diskutera och problematisera erfarenheter från olika sociala praktiker i sin utbildning. Samtidigt som lärare behöver engagera sig i studenters erfarenheter, behöver läraren vara transparent kring syfte och mål med specifika undervisningsaktiviteter för att därigenom öka validiteten i utbildningen. Lärarutbildare behöver förutom relationell kompetens frångå tanken om att ge en generell utbildning som utgår ifrån lärarens expertområde/intresseområde och istället inkludera olika aspekter av engagemang och deltagande i en undervisning som stöttar studenten i dennes kunskapsutveckling.

Vi ser ett behov av framtida studier som följer förskollärarytstudenter under övergången från utbildning till yrkesliv. Genom att studera skärningsfältet mellan universitetets och förskolans praktiker kan faktorer som påverkar förskollärares och förskollärarytstudenters identitet och motivation synliggöras. Det finns ett behov av fler fallstudier som belyser variationer i studenters erfarenheter, samt forskning om hur lärarutbildare kan skapa undervisningsmiljöer som både

erkänner studenters tidigare erfarenheter och samtidigt utmanar dem i deras professionella utveckling.

Referenser

- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2nd ed.). SAGE.
- Anderson, K., & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188–221. doi: 10.1080/02680939.2018.1552992
- Aringer, J., & Ebbelind, A. (2025). Den blivande förskolläraren: Ett studentperspektiv. *Högre Utbildning*, 15(3), 56–70. doi: 10.23865/bu.v15.6400
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden* (2nd ed.). Liber.
- Brown, T. (2010). Truth and the renewal of knowledge: The case of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 329–343. doi: 10.1007/s10649-010-9259-0
- Battey, D., & Franke, M. L. (2008). Transforming identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 127–149. doi: <https://www.jstor.org/stable/23478985>
- Carter, M. A., & Fewster, C. (2013). Diversifying early years professional learning: One size no longer fits all. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 73–80. doi: 10.1177/183693911303800112
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93, 19–33. doi: 10.1007/s10649-016-9696-5
- Ebbelind, A. (2019). Understanding student teachers' professional development by looking beyond mathematics teacher education. In U. Jankvist, M. Van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in*

- Mathematics Education* (CERME11) (pp. 3249–3256). Freudenthal Group & Freudenthal Institute and ERME.
- Ebbelind, A. (2020). *Becoming recognised as mathematically proficient: The role of a primary school teacher education programme* [Doctoral thesis, Linnaeus University]. Linnaeus University Press.
- Ebbelind, A., & Helliwell, T. (2022). What you teach is what you get? Exploring the experiences of prospective mathematics teachers during a teacher education programme. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi & F. Ferretti. (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME12) (pp. 3089–3096). Free University of Bozen-Bolzano and ERME.
- Ebbelind, A., & Helliwell, T. (2023). The role of dissonance in mathematics teacher education. In P. Drijvers, C. Csapodi, H. Palmér, K. Gosztonyi & E. Kónya (Eds.), *Proceedings of the Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME13) (pp. 3219–3226). Alfréd Rényi Institute of Mathematics and ERME.
- Ebbelind, A., & Helliwell, T. (2024). Examining interpersonal aspects of a mathematics teacher education lecture. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 12(1), 113–125. doi: 10.31129/LUMAT.12.1.2147
- Ebbelind, A., & Lutovac, S. (2024). The lack of discursive opportunities when becoming a mathematics teacher. *LUMAT-B: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(2), 12. <https://journals.helsinki.fi/lumatb/article/view/2484>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman.
- Floyd, A., & Arthur, L. (2012). Researching from within: External and internal ethical engagement. *International Journal of Research and Method in Education*, 35(2), 171–180. doi: 10.1080/1743727x.2012.670481
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative inquiry*, 12 (2), 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- de Freitas, E. (2007). Research fictions: Arts-informed narratives that disrupt the authority of the text. *Interchange*, 38(4), 335–350. doi: 10.1007/s10780-007-9035-y

- Gee, P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). Routledge.
- Graue, E., Karabon, A., Delaney, K. K., Whyte, K., Kim, J., & Wager, A. (2015). Imagining a future in PreK: How professional identity shapes notions of early mathematics. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(1), 37–54. doi: 10.1111/aeq.12086
- Grundén, H., & Isberg, J. (2023). Representations of mathematics education in Swedish newspapers: Part of the structural influence on mathematics teaching. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.*, 23, 228–240. doi: 10.1007/s42330-023-00277-y
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold. doi: 10.1525/aa.1981.83.3.02a00360
- Helliwell, T., & Ebbelind, A. (2025). Combining enactivism and systemic functional linguistics: A methodology for examining (mathematics teacher educator) language. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28, 829–850. doi: 10.1007/s10857-024-09619-5
- Herbel-Eisenmann, B. (2007). From intended curriculum to written curriculum: Examining the “voice” of a mathematics textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38 (4), 344–369. doi: 10.2307/30034878
- Holland, D., & Eisenhart, M. (1990). *Educated in romance: Woman, achievement, and college culture*. University of Chicago Press.
- Holland, D., Skinner, D., Lachicotte, W., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers’ professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <http://www.jstor.org/stable/24464790>
- Liu, Y., & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers’ conceptions of self and their explanations about change: Three cases. *Teacher Development*, 10(3), 343–360. doi: 10.1080/13664530600922203
- Lutovac, S. (2014). *From memories of the past to anticipations of the future: Pre-service elementary teachers’ mathematical identity work* [Doctoral thesis, University of Oulu].

- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 129–142. doi: 10.1007/s10649-013-9500-8
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. doi: 10.1007/s10763-017-9796-4
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Open University Press.
- Patrick, R. (2013). “Don’t rock the boat”: conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Aust. Educ. Res.*, 40, 207–226. doi: 10.1007/s13384-013-0086-z
- Persson, E. (2009). *Det kommer med tiden: Från lärarstudent till matematiklärare*. [Doctoral thesis, Stockholms universitet]. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Player-Koro, C. (2011). Marginalising students' understanding of mathematics through performative priorities: A Bernsteinian perspective. *Ethnography and Education*, 6, 325–340.
- Prus, R. (1996). *Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience*. New York Press.
- Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417. doi: 10.1002/rev3.3417
- Schutz, P. A., Cross Francis, D., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. In *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 3–9). Springer International Publishing.
- Scott, A. (2005). Pre-service teachers' experiences and the influences on their intentions for teaching primary school mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 17(3), 62–90.
- Sfard, A. (2009). Moving between discourses: From learning-as-acquisition to learning-as-participation. *AIP Conference Proceedings: Vol. 1179*. (pp. 55–58).
- Skog, K. (2014). *Power, positionings and mathematics – discursive practices in mathematics teacher education: Climbing Lion's Head*. [Doctoral Dissertation, Stockholm University].

- Skott, J. (2018). Re-centring the individual in participatory accounts of professional identity. In G. Kaiser, H. Forgasz, M. Graven, A. Kuzniak, E. Simmt & B. Xu (Eds.), *Invited lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 601– 618). Springer.
- Skott, J. (2019). Changing experiences of being, becoming, and belonging: teachers' professional identity revisited. *ZDM Mathematics Education*, 51, 469–480. doi: 10.1007/s11858-018-1008-3
- Skott, J. (2024). Identity as experience – an interactionist approach. *NOMAD Nordic Studies in Mathematics Education*, 29(3-4), 125–145. doi: 10.7146/nomad.v29i3-4.150756
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471–491. doi: 10.1007/s11422-008-9111-3
- Sowder, J. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257–318). National Council of Teachers of Mathematics.
- Su, Y. (2024). Positive emotional experiences and professional identity formation in novice preschool teachers in Taiwan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(4), 612–630. doi: 10.1080/1350293X.2024.2418019
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wetherell, M. (2001). Themes in discourse research: The case of Diana. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 14–28). Sage.
- Xu, Y., Yip, S. Y., Saito, E., & Adams, M. (2025). The construction of professional identity among immigrant early childhood educators: A systematic review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–18. doi: 10.1080/10901027.2025.2454924
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2024). 'I want to be a part of their conversation': Asian immigrant teachers navigating belongingness in Australian schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1147–1162. doi: 10.1080/14681366.2024.2332894