

# Handledares perspektiv på lärarstudenters känslomässiga utmaningar under VFU

Henrik Lindqvist

Linköpings universitet

**Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är viktig del i lärarstudenters utbildning. Under VFU möter lärarstudenter situationer som de rapporterar som känslomässigt ansträngande, så som till exempel konflikter med elever.Handledning under VFU är en viktig del av lärarutbildningen, och handledarnas perspektiv på lärarstudenters utmaningar under VFU kan påverka deras handledning.**

## Lärarstudenters utmaningar under VFU

Lärarstudenter kan komma att möta känslomässiga utmaningar under VFU (Lindqvist, 2022). Det kan bland annat handla om mötet med elever, där konflikter mellan elever kan uppstå. Det kan också handla om relationer med andra lärare eller föräldrar. En del lärarstudenter beskriver därtill att personliga rädslor kan komma att påverka hur de tänker kring läraryrket. Det kan exempelvis innefatta att hantera egna prestationskrav eller att ha en tro på att kunna hantera klassrummet (fler exempel finns i Lindqvist, 2022).

Under VFU får lärarstudenter möta den komplexa situation som lärare ständigt befinner sig i. Lärarstudenter får möjligheten att erfara hur känslomässigt yrket kan vara. Till exempel kan lärarstudenter beskriva sina erfarenheter som en känslomässig berg-och-dalbana, där det går upp och ner mellan olika känslotillstånd (Teng, 2017). Under VFU kan lärarstudenter få erfarenheter av att möta motstridiga känslor, där positiva och negativa känslor kan existera samtidigt (Wu & Chen, 2018). Till exempel kan det kännas tillfredsställande att elever ger lärare förtroende kring något som de upplever som svårt, samtidigt som det är svårt att möta vissa elevers livsvillkor (Lindqvist et al., 2020).

Under VFU har lärarstudenter möjlighet att träna på hur de ska hantera känslomässiga utmaningar. Samtidigt diskuterar handledare och lärarstudent inte så ofta just hur utmaningar ska kunna hanteras (Heikonen et al., 2017). Det innebär i sin tur möjligen att lärarstudenter skjuter upp att fundera på hur det går att hantera känslomässigt utmanade situationer till dess att de börjar arbeta (Lindqvist et al., 2017). Meijer, de Graaf och Meirink (2011) menar att lärarstudenter har både negativa och positiva upplevelser under sin utbildning, och att det är de negativa upplevelserna som behöver vändas till positiva erfarenheter för att lärarstudenter ska utvecklas. Det finns dock en risk med att bara ha negativa upplevelser som består. I arbetet med att vända negativa erfarenheter till positiva har handledare en nyckelposition.

## Handledning under VFU

Under VFU finns det möjligheter för lärarstudenter att få stöd av sin handledare. En handledare på VFU har möjlighet att påverka lärarstudenter och stötta deras utveckling. Det kan till exempel handla om hur lärarstudenter ska ge instruktioner, planera lektioner eller förstå olika elevers behov (Lindqvist et al., 2023a). När handledning har undersökts i internationella studier har en del svårigheter i processen uppmärksamats. Till exempel kan det handla om att det finns en maktobalans mellan lärarstudenten och handledaren (Lilach, 2020) vilket kan resultera i allt för mycket fokus på att lärarstudenten följer handledarens direktiv (Hobson, 2016). Detta har Hobson

(2016) beskrivit som "judgementoring" (dömande handledning). I en sådan situation menar Hobson att handledning snarare kan hämma än att verka utvecklande.

I ett forskningsprojekt har jag tillsammans med kollegor arbetat med att undersöka handledarnas strategier när de talade om känslomässiga utmaningar som de bedömer att lärarstudenter kan möta. I kontrast till svårigheter som kan uppstå så uppmärksammas generellt VFU som en lärarrik period, där lärarstudenter utvecklar sin förståelse för yrket. I våra studier om handledning var det vanligt att handledarna beskrev mycket positiva erfarenheter av att handleda lärarstudenter och att de kunde se hur lärarstudenterna utvecklades under VFU (Lindqvist et al., 2023b). Ibland beskrev däremot handledarna hur det kunde uppstå problem för lärarstudenter, och även om handledaren beskrev att de är imponerade av lärarstudenter så märkte de också att lärarstudenterna mötte känslomässiga utmaningar som de försökte hantera. I våra studier har vi undersökt just handledarnas perspektiv på lärarstudenters känslomässiga utmaningar, och hur de resonerade kring dessa utmaningar. Det som handledare beskrev som känslomässigt utmanande i studierna handlade om konflikter mellan och med elever, att hantera elevers olikheter samt lärarstudenternas krav på sig själva (Lindqvist et al. 2023b). I relation till undervisning och relationer till elever handlade det om att kunna vara flexibel med sin planering, eller att hitta en lämplig nivå i relationen till eleverna.

## **Handledares strategier för att hantera lärarstudenters känslomässiga utmaningar**

För att stötta lärarstudenter med känslomässiga utmaningar framkom ett par strategier som handledarna använde sig av i våra studier. Det handlar om att ha gemensam reflektion, att modellera hur de själva gör där lärarstudenten förväntas observera samt att förbereda studenterna inför kommande utmaningar som kan uppstå under den specifika VFUn. Oavsett vilka utmaningar lärarstudenterna stod inför var det detta som handledarna beskrev som möjligt stöd. Flera handledare menade att detta kan leda till stor utveckling när det gäller hur lärarstudenterna hanterar känslomässiga utmaningar. Det fanns också en grupp lärarstudenter som handledarna beskrev inte klarade av att anpassa sig till situationen på rätt sätt. I de fallen där handledarna rapporterade att det inte sker någon utveckling har en av studierna i projektet visat att handledare i stället kan skapa ett avstånd till lärarstudenten. Detta skedde i en cyklisk process, där lärarstudentens utveckling och hörsamhet för handledarens stöd var avgörande för handledarens bedömning av lärarstudentens lämplighet (Lindqvist et al. 2023b).

För att bli betraktade som lämpliga framtida lärare beskrev handledare att lärarstudenter därtill behöver kunna differentiera undervisningen för att passa det mångfacetterade klassrummet, samt utveckla en professionell roll (Lindqvist et al., 2023a). Detta var beroende av handledarnas idé av den ideala läraren. Lärarstudenter som lyckades med att undervisa differentierat och har ett resonerat förhållningssätt kring sin professionella roll blev snabbt betraktade som en tillgång i klassrummet. Handledarna beskrev då att de betraktade lärarstudenten som någon som det gick att undersöka läraryrket tillsammans med som jämbördig. Lärarstudenter som däremot inte lyckades med att hantera differentierad undervisning eller skapa en professionell roll beskrevs som att de skulle vara i riskzonen för framtida känslomässiga utmaningar.

Det går att resonera om hur viktigt det är med en relation mellan handledare och lärarstudent som är baserad på gemensamt uppdrag, där det inte enbart handlar om vad en av parterna har att bidra med. I en studie av Merket et al. (2022) framkommer att i handledning där lärarstudenter är mindre aktiva är handledare mer direkta och aktiva. I fall där lärarstudenten är mer aktiv har de har möjlighet att vara mer varierade i sin handledning. Det innebär att handledare och lärarstudent båda påverkar hur denna situation blir, och aktivt agerande från båda parter är gynnsamt för hur arbetet fortskrider. Utifrån våra studier kan det också föreslås att lärarstudenters känslomässiga utmaningar och sätt att hantera utmaningar, skulle kunna vara en mer uttalad del av handledningen.

## Implikationer

Det är viktigt med handledares konkreta återkopplingsstrategier. Många handledare använder sig av öppna frågor som samtalsstrategi. Det är också vanligt att handledare diskuterar studenternas planering, eller ger återkoppling samt tips och råd under handledningssamtal (Clarke et al., 2014). I tillägg till detta kan det vara bra att fråga om och resonera tillsammans med lärarstudenten kring möjliga sätt att hantera känslomässiga utmaningar. Till det kan beskrivningar av olika situationer som kan skapa känslomässiga utmaningar användas som utgångspunkt för samtalen. Då kan fokus vara på att skapa utrymme för att också resonera om sådant lärarstudenter kan möta i skolan, som i annat fall kan förbli dolt. En annan implikation kan vara att handledare funderar och resonerar med andra handledare omkring hur de ska stötta lärarstudenter som de uppfattar har svårt under VFU. Givet att det är viktigt att upprätta ett fungerande samarbete mellan handledare och student, kan detta vara viktiga frågor under till exempel handledarutbildning.

## Referenser

1. Clarke, A., V. Triggs, & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature." *Review of Educational Research* 84:163-202.
2. Draves, T. J. (2008). "Firecrackers' and 'Duds' cooperating music teachers' perspectives on their relationships with student teachers". *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 6-15.
3. Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 534-549.
4. Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and How to Avert It: Introducing ONSIDE Mentoring for Beginning Teachers. *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*, 5(2), 87-110.
5. Lilach, M. (2020). [Not] Speaking Truth to Power: Ethical Dilemmas of Teacher Candidates During Practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-10.
6. Lindqvist, H. (2022). Det känslomässiga arbetet att bli lärare: Hantering av känslor och konflikter i lärarprofessionen. Lund: Studentlitteratur.
7. 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.
8. Lindqvist, H., Thornberg, R., & Colnerud, G. (2020). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education*, 32(4), 403-419.
9. Lindqvist, H., Weurlander, M., Barman, L., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2023a). Work-based learning partnerships: mentor-teachers' perceptions of student teachers' challenges. *Educational Research*, 65(3), 392-407.
10. Lindqvist, H., Weurlander, M., Barman, L., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2023b). Lack of progression as the dividing line: Mentoring teachers' perspectives of student teachers' coping with emotional challenges. *Teacher Development*.
11. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2229788>
12. Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.
13. Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 524-550.
14. Teng, F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, 117-131.
15. Wu, Z., & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 531-541.