



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 17, nummer 1, 2021

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift
Årgång 17, nummer 1, 2021

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer 2019:1 har tidskriften övergått till löpande mottagning av manuskript under året, och från och med 2021 publiceras dessutom artiklarna löpande.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Ann-Britt Enochsson (e-post: ann-britt.enochsson@kau.se)

Gästredaktör för denna artikel: Maria Hjalmarsson (e-post: maria.hjalmarsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Anna Nissen (e-post: anna.nissen@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier,
Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Skilda världar: Rektorers, lärarutbildares och studenters syn på ett integrerat grundlärarprogram

Helena Mörk
Universitetsadjunkt
helena.mork@kau.se

Ann-Britt Enochsson
Professor i pedagogiskt arbete
ann-britt.enochsson@kau.se

Sammanfattning

Fler och fler lärosäten anordnar så kallade integrerade lärarutbildningar som en del i att hitta fler vägar in i läraryrket. En *integrerad lärarutbildning* innebär att studenterna studerar på deltid samtidigt som de arbetar som lärare med lön på deltid. Forskning har sedan tidigare konstaterat att studenter i traditionellt upplagda lärarutbildningar har svårt att integrera kunskaper de får med sig från kurser med kunskaper de tillägnar sig på skolor där de gör sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Syftet med den här studien är att belysa samverkan mellan universitetsförlagda kurser och skolor som arbetsplatser för studenter i ett integrerat grundlärarprogram för att bidra till kunskap om hur samarbetet mellan de två lärandearenorna kan se ut med detta upplägg. Resultaten tyder på att ansvariga på skolorna respektive universitetet inte mötts på djupet i diskussioner om utbildningens vision. Fokus riktas åt olika håll på ett sätt som verkar göra det svårt att samarbeta. En slutsats är att samarbetet mellan universitetet och VFU-skolor behöver utvecklas och fördjupas, så att VFU-skolornas plats och uppdrag blir tydligt i utbildningen.

Nyckelord

integrerad lärarutbildning, samverkan, kraftfull lärarutbildning, rektorer

Inledning

I många professionsutbildningar finns både teoretiska studier och inslag av praktik. I traditionella lärarutbildningar har denna praktik placerats i perioder, och i Sverige går dessa perioder under benämningen verksamhetsförlagd utbildning (hädanefter benämnt VFU). Forskning har visat att det ofta är svårt för studenter att integrera lärdomar från dessa två kontexter (Cochran-Smith, m.fl., 2015; Dimenäs m.fl., 2016). Det svåraste har varit att omsätta teori i handling (Darling-Hammond, 2006).

Professionen behöver därför utvecklas i växelverkan med verksamheten, och detta sker lämpligast kontinuerligt under utbildningen (Grossman & McDonald, 2008). Trots att det är känt att det är viktigt för lärarstudenter att få möjlighet att praktisera det de lär sig i kurserna under utbildningen (Darling-Hammond, 2006), är möjligheterna att praktisera alltför sällsynta (Dimenäs m.fl., 2016). Ett välkänt exempel på ett upplägg som varvar kurser med daglig praktik är Stanfords lärarutbildning (STEP). Efter en omfattande utvärdering åren 1998–99 (Fetterman, 2000), genomfördes en genomgripande förändring av programmets upplägg (Fitzpatrick, 2009). En bärande tanke med att genomföra denna förändring var just att stärka kopplingen mellan det teoretiska innehållet i lärarutbildningen och praktiken, för att studenterna på så sätt lättare skulle kunna utveckla en lärarkunskap (*teacher's knowledge*) som baseras både på teori och praktik (Darling-Hammond, 2006).

Grundidén i STEP:s utbildningsprogram är att skolor och universitet ska vara starkt länkade och tätt integrerade med varandra (Darling-Hammond, 2006). För att stärka denna koppling, är studenterna på sina praktikskolor varje dag under större delen av utbildningen. Senare utvärderingar har visat att STEP på ett bättre sätt än tidigare lyckats knyta samma teori och praktik (Darling-Hammond m.fl., 2010) – även om författarna lyfter svårigheten att utvärdera den förväntade lärarkunskapen. Utvärdering av några svenska lärarprogram där studenter arbetar i skolor några dagar varje vecka, har inte visat lika positiva resultat (Dimenäs, 2019; Enochsson, 2020; Sadurskis m fl, 2017). De svenska program som utvärderats har varit integrerade lärarutbildningar, som alltså är en form av lärarutbildning där skolverksamhet och universitetsverksamhet pågår under hela lärarstudentens studietid. Internationellt används begreppet *Work Integrated Learning* (WIL), vilket står för ”an umbrella term for a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum” (Patrick m.fl., 2009, s. iv).

Den forskning vi hittat inom området genom sökning i databaser och via referenslistor i andra artiklar, har oftast fokus på lärarstudenters lärande och deras situation, och utgångspunkten är då lärarutbildningen utifrån universitetens eller högskolornas perspektiv. Trots att praktikskolor framhålls som viktiga lärandearenor och studeras från olika perspektiv (Gravett m.fl., 2019; Zeichner m.fl., 2015), har vi bara hittat ett exempel där aktörer från dessa skolor själva tillfrågats om sina förväntningar och behov. Gravett och Ramsaroop (2015) lyfter att aktörer på skolorna inte självklart ser sin plats i utbildningen – annat än att ge studenterna *möjlighet* att iscensätta de teorier de studerat. En grupp av aktörer som vi inte sett nämnas alls, är rektorer som är de som ansvarar för verksamheten på praktikskolorna.

Vi vill därför studera både studenters, lärarutbildares och rektorers föreställningar om vad en integrerad lärarutbildning innebär, för att bidra med kunskap om samverkan mellan kurser och arbetsplatser i lärarprogrammen och i förlängningen hur teori och praktik integreras.

Syftet med studien är att belysa samverkan mellan universitetsförlagda kurser och skolor som arbetsplatser för studenter i ett integrerat grundlärarprogram för att bidra till kunskap om hur samarbetet mellan de två lärandearenorna ser ut och kan se ut.

För att fördjupa syftet kommer följande frågeställningar att besvaras:

- Vilka bilder beskriver de olika aktörerna rektorer, studenter och lärarutbildare av utbildningens upplägg?
- Vilka hinder och möjligheter beskriver aktörerna med ett upplägg där teori och praktik integreras?

Den goda lärarutbildningen

Det finns en växande empirisk kunskapsbas som visar att en lärarutbildning där teori och praktik varvas är optimal. Hammerness och Klette (2015) menar att detta är vad som utmärker ”en god lärarutbildning”. Teori och praktik kan flätas samman i realistiska undervisningssituationer, där det teoretiska perspektivet genom praktiken kan ges en innebörd (Korthagen m.fl., 2006), även om Björck (2020) problematiserar uppdelningen i just teori och praktik. Han menar att uppdelningen i sig skapar ett gap, då den antyder att teori och praktik är vitt skilda saker, som kan uppmuntra studenter att se skillnader mellan de två delarna.

Hammerness och Klette (2015) pekar ut tre områden som har betydelse för den goda lärarutbildningen, vilket innebär att på ett relevant sätt förbereda studenterna för sin kommande profession. De tre områdena är att ha tydliga *visioner*, att det finns en *koherens* mellan utbildningens olika delar samt att det ges *möjligheter att iscensätta undervisning* praktiskt. Det tredje området, möjligheter att iscensätta undervisning, är det grundläggande, men Hammerness och Klette beskriver också hur de tre delarna är sammanvävda och svåra att skilja åt. Trots det har vi ändå valt att dela upp den forskning vi hittat under tre olika rubriker.

Vision

Hammerness och Klette (2015) drar utifrån en studie som innefattar flertalet lärarutbildningar i fem olika länder slutsatsen att en lärarutbildning bör vara designad runt en tydlig vision som behöver delas av samtliga inblandade aktörer.

Vid en jämförelse mellan utbildningar som har och som inte har en tydlig vision fann forskare att studenter i utbildningar utan en tydlig vision hade svårare att beskriva kraven på sin egen klassrumspraktik, och det var också många fler av dem som inte stannade så länge inom läraryrket. Studenter som tog sin examen från utbildningar

som hade en tydligt specificerad vision hade lättare att se sig själva som lärare i ett långsiktigt perspektiv (Hammerness, 2014).

Få studier fokuserar på lärarutbildningars vision, men de som finns visar att det är en variation i hur olika aktörer uppfattar vad en god lärarutbildning innebär (Zeichner & Conklin, 2005), och studier från USA har visat att innehållet i lärarutbildningar inte alltid stämmer överens med de visioner de skriver fram (Hammerness & Klette, 2015).

Koherens

I program där man finner koherens är kurser och den praktiska erfarenheten länkade (Darling-Hammond, 2000, 2006). Det innebär att viktiga aspekter kring visionen om vad god undervisning kan innebära, måste hanteras konsekvent i alla delar genom hela utbildningen. Vikten av koherens är väl underbyggd i studier av lärande på olika typer av program och utbildningar och dessa visar att studenter lär sig mer när de regelbundet stöter på idéer och praktiska moment som ömsesidigt förstärks genom utbildningen (Hammerness & Klette, 2015). Författarna menar att koherens är en nödvändig strategi i utbildningar som bör finnas i och över kurser men också mellan praktik och kurser på universitetet. En utbildning med koherens har kurser som är begreppsmässigt länkade, de är designade för att medvetet bygga upp en förståelse av undervisning över tid (careful alignment) och genomsyras av en röd tråd mellan kurser och praktik. Författarna menar att koherensen i en god utbildning förenar teori och praktik och erbjuder möjligheter att lära som är i linje med visionen om en god utbildning.

Det finns dock en risk att en alltför stor koherens kan göra en utbildning stelbent. Den kan bli för styrd i en riktning och på så sätt dölja att lärarjobbet innefattar motsägelser och dilemman (Buchmann & Floden, 1992). Hegender (2010), som forskat om förskollärarytutbildning, ger exempel på det motsatta, det vill säga när koherensen blir för svag och olika delar kan motsäga varandra på ett sätt som blir komplicerat för studenter att ta in. Han beskriver hur den verksamhetsförlagda utbildningsdelen ofta är starkt präglad av det erfarenhetsgrundade lärandet, och därmed tenderar att överskugga forskningsgrundad kunskap som lärts in i ett helt annat sammanhang och på annan plats.

Möjlighet att iscensätta praktik

Det är viktigt att lärarstudenter får prova på att undervisa, och inte bara läsa om god undervisning. Det finns också ett starkt stöd i forskning för att enbart praktik inte är tillräckligt (Darling-Hammond, 2014; McDonald, 2005). Praktiken behöver dessutom inte alltid göras i klassrum på praktikskolor med elever. Liknande möjligheter kan också ges inom ramen för universitetskurser, till exempel genom så kallad

mikroundervisning, vilket betyder träningstillfällen i universitetsklassrummet inför kurskamrater och lärarutbildare. (Hammerness & Klette, 2015; jfr. Kristiansson, 2016).

Grossman och McDonald (2008) argumenterar för att lärarutbildare måste ta yrkesverksamheten som utgångspunkt för att stödja lärarstudenters utveckling av yrkesidentitet och roll samt i utbildningen utgå från centrala problemställningar som uppstår i skolverksamheten. Då ges möjlighet att utveckla en lärarroll i nära relation till faktisk undervisning. Rektorer lyfter vikten av att en integrerad lärarutbildning ökar möjligheten till skolutveckling på enheten då studenter kontinuerligt tar del av ny forskning som kan implementeras på arbetsplatsen (Mörk, 2019).

När den verksamhets- och den universitetsförlagda utbildningen inte bildar en helhet har lärarstudenter exempelvis svårt att utveckla en ledarskapsförmåga, påpekar von Schantz Lundgren och Lundgren (2012). De menar att den universitetsförlagda delen av utbildningen behöver tydliggöra ledarskapet i lärarprofessionen. På så sätt blir det lättare för studenterna att inse vikten av detta ledarskap när de är i den verksamhetsförlagda delen, och träningen i klassrummet kan därmed bli effektivare. Eftersom den verksamhetsförlagda delen delas in i perioder i den traditionella lärarutbildningen problematiserar författarna placeringen i utbildningen och hur samverkan sker med skolverksamheten. Flera forskare betonar vikten av att studenter ges möjlighet att utveckla ett integrerat synsätt mellan teori och praktik i lärarutbildningen, för att inte förstärka den historiska konflikten mellan teori och praktik (Darling-Hammond, 2014; Dimenäs m.fl., 2016; Zeichner m.fl., 2010). Björck (2020) hävdar att denna konflikt förstärks genom att fortsätta använda terminologin teori–praktik, och en väg bort från detta dualistiska synsätt kan vara att skapa ”tredjeplatser för professionellt lärande”. Dessa tredjeplatser behöver utgöra hybrider av de lärandemiljöer studenter möter i universitetskurser och på skolor, som kan tydliggöra hur teorier används och utvecklas genom praktiken. Mentorskap och även samarbete mellan de olika lärandearenorna är av stor betydelse så att studenterna kan reflektera och diskutera för att kunna utveckla en förståelse för hur teori och praktik kan samverka (Darling-Hammond, 2000, Gravett, Peterson & Ramsaroop 2019). I de svenska utbildningarna har inte heller de skolor studenterna arbetat på varit en tydlig del av utbildningen (Dimenäs, 2019; Enochsson, 2020; Sadurskis m.fl., 2017). Zeichner m.fl. (2015) lyfter vikten av att praktikskolor är en tydlig del av utbildningen, om det ska bli en hållbar lärarutbildning.

Teoretiskt ramverk

Denna studie tar sin utgångspunkt i pragmatismen, och då främst som den uttrycks av Dewey (1916; 1933/1986). En grundläggande idé inom pragmatismen är att kunskap, teorier och hypoteser verifieras genom deras tillämpbarhet, det vill säga att kunskapens värde ligger i dess nytta och att det är viktigt med ett utbyte mellan teori och praktik för att de på så sätt ska befrukta varandra. Dessa idéer har bidragit till att Dewey fått

stort inflytande i till exempel professionsutbildningar där perioder av kurser varvas med perioder av praktik (Hartman & Lundgren, 1980).

Dewey har tillskrivits citatet ”learning by doing”, men det han skrev – tillsammans med McLellan – var "Learn to know by doing, and to do by knowing" (Dewey & McLellan, 1889, s. 182), vilket återspeglar synen att det är genom att kombinera handling med tänkande och reflektion som lärande sker och att det krävs en växelverkan. Dewey (1916; 1933/1986) menar att vi genom reflektionen söker samband mellan våra handlingar och de resultat de leder till för att på så sätt få handlingsberedskap för nya situationer. Detta sker inte per automatik. Enligt Dewey (1928, s. 137) är det en lärares uppgift att leda den utvecklingen.

För att konkretisera dessa idéer, har vi använt oss av Hammerness och Klettes (2015) beskrivning av *kraftfull lärarutbildning (powerful teacher education)*, som vi tolkar harmonierar med pragmatismen, även om det inte är klart uttalat. Hammerness och Klettes idéer om en kraftfull lärarutbildning utmärks av att den dels förbereder lärare att arbeta med elever från olika bakgrunder, dels att läraryrket är en profession som kan läras och utvecklas över tid och att lärarstudenter ska förberedas för det livslånga lärandet. En kraftfull lärarutbildning har en stabil teoretisk bas och är väl förankrad i forskning.

Baserat på tidigare empirisk forskning om lärarutbildning, lyfter Hammerness och Klette (2015) tre områden som utmärker en *kraftfull lärarutbildning* och som delvis beskrivs i forskningsöversikten. Dessa områden har var och en ett antal indikatorer (Klette & Hammerness, 2016). Det första området är att det finns en tydlig (1) *vision*, som inte bara handlar om övergripande mål för utbildningen, utan också om att studenterna måste få möjlighet att utveckla vad de vill med sin egen undervisning. De indikatorer Klette och Hammerness pekar på består dels i att det finns en uttalad vision om vad god undervisning är, dels att inblandade aktörer känner till och förstår denna vision. Det måste också finnas en (2) *koherens* där allt i programmet hänger ihop. Centrala idéer – visioner – ska vara tydliga genom kursplaner, litteraturlistor, uppgifter och – inte minst – under VFU. Koherensen kan också handla om strukturen samt i vilken utsträckning kurser respektive VFU explicit relaterar till varandra. Forskning visar att studenter lär sig mer ifall de olika delar de möter under utbildningen förstärker varandra, men inte så att det blir ensidigt. Det måste finnas ifrågasättanden. Lärarstudenterna måste också ha en möjlighet att (3) *iscensätta sina idéer i praktiken*. Praktiken kan dock inte, enligt den tidigare forskning Klette och Hammerness refererar till (Darling-Hammond, 2014), ersätta teoretiska studier. Teori och praktik måste samverka. I utbildningar där det är långt mellan praktiktillfällena, upplever studenter en större klyfta mellan teori och praktik (Hammerness, 2006). Det ska finnas en plan för undervisning och lärarrollen – inkluderat förekomst av rollmodeller – och också för hur de blivande lärarna lär sig att analysera sina kommande elevers lärande. Praktik kan delvis genomföras med hjälp av mikroundervisning. Det handlar också

om att få förståelse för elevers perspektiv, att sätta sig in i styrdokument, prova på klassrumsresurser, samt – inte minst – tala om och reflektera över praktiken (Hammerness & Klette, 2015; Klette & Hammerness, 2016).

Metod

För att besvara studiens forskningsfrågor, genomfördes i huvudsak intervjuer med rektorer, lärarutbildare och studenter. Studenterna följdes under ett knappt år och tilläggsmaterial i form av samtal, observationer, e-post och tentamensresultat fanns också att tillgå i den mån det var relevant för frågeställningarna.

Totalt ingick 24 studenter i studien. Samtliga 27 studenter i ett integrerat grundlärarprogram hade tillfrågats om att medverka i studien under sina två första terminer, och 3 av dessa avstod. Jämfört med ordinarie grundlärarprogram på distans vid samma lärosäte, var sammansättningen av studenter likartad. Det innebär att fördelningen mellan kvinnor och män var jämn och medelåldern vid utbildningens början 31 år. Fyra av de 24 studenter som accepterat att delta avslutade utbildningen i ett tidigt skede, men besvarade frågor om anledningen till avhoppet via e-post. Data från studentgruppen består dels av anteckningar som fördes i samband med observationer och samtal vid träffar på universitetet, dels av gruppintervjuer. En studiegrupp på fem studenter tyckte inte de ville avsätta tid för en intervju i ett redan späckat schema. Övriga 15 studenter intervjuades gruppvis i två grupper och de intervjuerna spelades in. Varje gruppintervju varade cirka en timme. Samtliga 24 studenter deltog i olika omfattning.

Sex lärarutbildare intervjuades enskilt och i par på sina arbetsplatser. Planen var att intervjua i par, men på grund av sjukdom fick två lärarutbildare intervjuas var för sig. Lärarutbildarna arbetade i någon av de tre första kurserna på programmet, men hade olika roller. Kriteriet för urval av lärarutbildare var att de hade god kännedom om tidigare årgångars kurser och om den traditionellt upplagda lärarutbildningen. Kursledarna i de tre kurserna föreslog två lärare från varje kurs. De kunde föreslå sig själva som en av dessa två och valde att göra på olika sätt, vilket betyder att det inte var kursledare som deltog från alla kurser. Samtliga 13 rektorer med koppling till utbildningen tillfrågades om de vill ställa upp på en intervju. Sex svarade jakande. De intervjuades enskilt online via videokonferenssystemet Zoom (<https://zoom.us>). Samtliga intervjuer med lärarutbildare och rektorer varade cirka 30 minuter. Anledningen till att rektorerna valdes ut och inte studenternas mentorer, som nämns som viktiga aktörer i tidigare forskning, var att de flesta studenter inte hade mentorer, och rektorerna var kontaktpersoner. Frågorna till alla intervjupersoner fokuserade på deras bilder av upplägget av den integrerade grundlärarutbildningen och vilka hinder och möjligheter de såg genom detta upplägg jämfört med en traditionellt upplagd lärarutbildning. Formen var semi-strukturerade intervjuer där intervjupersonerna uppmanades att själva berätta så mycket som möjligt.

Samtliga informanter informerades både skriftligt och muntligt om studien och de gavs möjlighet att ställa frågor. De gav också skriftliga samtycken. Studenterna, som kunde tänkas känna sig i beroendeställning till en forskare som är kollega med betygssättande lärare, fick med sig samtyckesblankett och svarskuvert hem, för att minska risken att de skulle känna sig pressade att svara. Tre studenter av 27 valde att inte delta. En av dessa valde också att avsluta utbildningen. Övriga två fanns med i rummet när data samlades in, men inga intervjudata från dessa studenter registrerades för forskningsändamål.

Analys

Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant och transkriberingarna analyserades. Var och en av författarna analyserade först de intervjuer de själva genomfört. För studenterna fanns även fältanteckningar och annan dokumentation att tillgå. För att identifiera teman, som informanterna återkom till under intervjuerna och därmed har ansetts som viktiga att lyfta, användes innehållsanalys (Cohen m.fl., 2007). Utgångspunkten var studiens frågeställningar som var i fokus vid analysen, det vill säga de bilder de olika aktörerna beskriver samt vilka hinder och möjligheter de beskriver. För att ge aktörernas bilder en inramning utgick analysen också från Hammerness och Klettes (2015) ramverk med de tre indikatorerna på en *kraftfull lärarutbildning* som beskrivs ovan: Visioner, Koherens samt samverkan mellan teori och praktik.

Frågor som guidat analysen utöver forskningsfrågorna, och som utgör analysens teman, är därför alltså:

1. Vilka visioner ger de olika aktörerna uttryck för?
2. Hur uppfattar de olika aktörerna på gruppbasis koherensen i utbildningen (under den begränsade period vi undersöker)?
3. Hur uppfattar de olika aktörerna på gruppbasis samspelet mellan teori och praktik?

Utifrån dessa första analyser, har materialet analyserats gemensamt. Det har inneburit många genomläsningar och diskussioner (jfr. Cohen m.fl., 2007).

Resultat

I resultatet redovisas först de olika gruppernas bilder av programmet för att sedan jämföras. Vi har valt att redovisa på gruppnivå, då vår analys visat att det inom varje grupp finns stora likheter i perspektiv, och hur de talar om vad som verkar vara mest angeläget. Av etiska skäl har vi varit restriktiva med exakta citat, då vi tror att vissa informanter skulle kunna identifieras vid ett sådant förfarande.

Rektorer

Rektorerne svarar i intervjuerna att ett integrerat lärarprogram bidrar till: (1) ökat kollegialt lärande på arbetsplatsen, (2) att studenterna kan koppla ihop teori och praktik varje vecka samt (3) att studentens ökade kunskaper via teori och praktik bidrar till elevernas resultat.

Rektorerne uttrycker att studenterna kan bidra till det kollegiala lärandet då litteratur och innehåll i studenternas utbildning leder till pedagogiska samtal på arbetsplatsen. Flera rektorer anser att handledare är positivt för studenterna.

Redan nu märker jag att studenterna ställer kluriga och intressanta frågor till sina handledare vilket leder till att lärarna som har arbetat länge behöver tänka till kring varför de gör som de gör (rektor 5).

När det handlar om samspelet mellan teori och praktik varje vecka svarar rektorerne att studenterna kan koppla de teoretiska kunskaperna till praktiken på arbetsplatsen.

Det berikar samtalen under möten då studenten också ser verksamheten i klassrummet samtidigt som en naturlig koppling sker till det teoretiska (rektor 5).

Rektorerne säger att studenterna kan bidra med ny forskning på ett sätt som bidrar till skolutveckling till skillnad mot den traditionella lärarutbildningen eftersom de kontinuerligt studerar teori som kan omsättas i praktiken.

Studenterna utvecklar sig själva i samklang med arbete i skolan (rektor 3).

Rektorerne svarar att de förväntar sig att studenten kommer att ta mer och mer ansvar för olika arbetsuppgifter i sin lärartjänst och få en bredare ämneskunskap ju fler terminer som går. Rektorerne uttrycker att de är förväntansfulla inför studenternas bidragande gällande ny forskning inom de närmsta åren.

Med en integrerad lärarutbildning där arbete och studier sker parallellt svarar rektorerne att elevernas lärande och resultat utvecklas. Rektorerne beskriver att det framförallt handlar om att studenterna kan applicera teori och praktik i undervisningen. En annan bidragande faktor, säger rektorerne, är att eleverna på vissa skolor har utökad resurs i form av den anställde studenten. Ytterligare en faktor är att studenterna får med en kunskapsbas i undervisningen. En rektor uttrycker följande:

Studenten kan börja ifrågasätta det vi gör och ge andra förslag. På det sättet omsätter hen studierna till verkligheten direkt. Det är en unik möjlighet (rektor 2).

Rektorerna säger sig se större effekter av elevernas resultat på sikt. De beskriver att de studenter som anställts på respektive skola är intresserade av skolan och vill bli lärare.

Lärarytildare

Det framkommer i intervjuerna att alla intervjuade lärarytildare har en egen lärarytildning och erfarenheter från skolan, även om det för vissa är inom andra delar av utbildningssystemet. De är alltså väl förtrogna med den profession de utbildar studenterna till, och de ger uttryck för ett tydligt fokus på att studenterna också ska bli kompetenta lärare i skolan och inte bara tillägna sig innehållet i just deras kurs. De uttalar sig positivt till satsningen på det integrerade programmet. De lyfter inte några specifika problem kurserna emellan, vilket kan ha att göra med att de under åren deltagit i ganska många möten och programråd där innehållet diskuterats i relation till andra kurser. Däremot tar de vid återkommande tillfällen upp att det är dålig kontakt med skolorna, och att studenterna inte alltid har möjlighet att testa eller studera det som lyfts i kurserna. Dagarna i skolan är späckade med annat och detta ”annat” är väldigt olika för olika studenter. En del har inte ens tjänst som grundlärare som de utbildas till.

Gemensamt för dessa lärarytildare är att de uttrycker en önskan om att studenterna ska utvecklas så mycket som möjligt. En sak som flera av lärarytildarna ser som problematisk är att den första VFU-perioden kommer in ganska sent för dessa studenter. Studenterna i det integrerade programmet har då redan arbetat halvtid i ett helt år och fått erfarenhet av att leda klassrumsarbete, men den utbildning som dessa studenter går, ska vara så lik den traditionella utbildningen som möjligt. Det betyder också att de båda programmen har samma lärandemål, vilket betyder att studenterna i det integrerade programmet inte utmanas, och VFU-perioden blir inte så utvecklande som den skulle kunna vara. En lärarytildare uttrycker det så här:

Man kan också säga att de har nytta av att de har jobbat nu under det här året så att deras VFU-uppgifter blir lättare för dem. [...] Men de utvecklas ju ingenting i det utan det är bara att de får en lättare uppgift. Men samtidigt har vi en utbildning som de ska läsa och som de ska följa kursplanen så blir det konstigt om vi ger en annan svårare uppgift bara för att de kan. Ja...

Lärarytildarna pekar på ett dilemma, som de menar orsakas av att de är ”inlåsta” i ett system, som en av dem uttrycker det. Samtidigt kan de se att när det gått en tid har dessa studenter en typ av lärarkunskap som andra studenter oftast inte har. Studenterna i det integrerade programmet förstår bättre än studenter i det traditionellt

upplagda programmet hur de behöver röra sig i klassrummet och hur de ska få elever att lyssna, eftersom de har varit tvungna att hitta strategier för detta.

Studenter

Studenterna återkommer vid upprepade tillfällen till att de har väldigt olika villkor. De uttrycker att det är ”väldigt tufft att undervisa från dag ett”. En del av dem känner inget stöd på skolan, och några har till exempel ingen mentor. Studenterna säger också att det borde ligga i arbetsgivarens intresse att de skolas in i det arbete de förväntas göra. De har ju ingen lärarutbildning än. De ger uttryck för att de ”släcker bränder” i sitt arbete då de inte har förutsättningar eller ens kompetens att bygga upp arbetet på sikt. De olika villkoren signalerar inte koherens, och studenterna uttrycker att de slits mellan universitetskurserna och arbetsplatsen.

Inte någon gång nämns att kurserna inte skulle hänga ihop sinsemellan eller att det skulle vara motstridiga budskap från olika lärarutbildare, men studenterna säger att de upplever att universitetskurserna och deras arbetsplatser på skolan har olika fokus och inte verkar kommunicera. Studenterna återkommer till det hela tiden. De säger också att det är ett konstigt upplägg att göra en extra VFU-period. De ger uttryck för att det borde gå att lösa så att VFU:n blir en del av det arbete de redan gör halva veckorna. Det är ändå inte bara missnöje som kommuniceras. Flera av studenterna skulle inte ha haft någon möjlighet att studera till lärare utan detta program där de också får en lön – om än inte heltidslön: ”Vi är också lite försökskaniner, men det är också en fantastisk möjlighet”, som en student uttrycker det.

Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att de olika aktörerna beskriver olika bilder av en integrerad lärarutbildning. Rektorer ser flera möjligheter när studenterna applicerar teori och praktik vecka för vecka. De nämner ökat kollegialt lärande, ny forskning till arbetsplatsen, att studenterna utvecklar sig själva i sin profession samt att studenternas arbete har betydelse för elevernas resultat. Lärarutbildarna lyfter vikten av att få till en bättre kontakt med studenternas arbetsplatser för att studenterna ska ges en reell möjlighet att applicera det som sker i utbildningen. Lärarutbildarnas vision är att studenterna ska bli kompetenta lärare. Studenternas arbetsförhållanden ser olika ut, vilket kan göra att syftet med en integrerad lärarutbildning inte alltid uppfylls. Detta är något som påpekas både av lärarutbildarna och av studenterna själva. Förutsättningarna ser olika ut när det handlar om att planera sitt arbete, kunna hantera en klass med elever men också att några har en mentor, andra inte. Med olika förutsättningar och villkor saknas koherens mellan studier och arbete. Några studenter säger att det verkar som om rektorerna väntar sig ”underverk”. Flera studenter beskriver den integrerade lärarutbildningen som en möjlighet att utbilda sig till lärare överhuvudtaget.

Diskussion

Resultatet av denna studie visar att de rektorer, lärarutbildare och studenter vi intervjuat beskriver olika bilder om vad en integrerad lärarutbildning innebär och vad den kan bidra med. Studenterna berättar hur de kämpar med de konkreta situationerna och beskriver att de ibland känner sig ensamma i det. Lärarutbildarna beskriver att de vill att studenterna ska bli kompetenta lärare ur ett större perspektiv och fördjupar sig inte alltid i enskilda studenters konkreta problem. Rektorer diskuterar det integrerade grundlärarprogrammet i termer av skolutveckling, vilket tydliggör en vision som rymmer betydligt mer än studenternas konkreta klassrumssituation. Alla tre grupperna påpekar att det finns saker att utveckla i programmet, men där studenter och lärarutbildare ser konkreta problem visar rektorer en mer avslappnad attityd och menar att det kommer att lösa sig på sikt.

Diskussionen kommer att föras utifrån de tre områden som Hammerness och Klette (2015) pekar på som viktiga; vision, koherens och möjlighet att iscensätta praktik. Avslutningsvis diskuteras resultatet i relation till begreppet kraftfull lärarutbildning. Vad gäller visionerna som presenteras i denna studie så är de helt olika, men behöver för den skull inte vara motsägelser. Det är snarare så att rektorer, lärarutbildarna och studenterna i studien resonerar utifrån olika perspektiv vilket gör det svårt att mötas. Hammerness och Klettes resultat visar att sannolikheten för att studenterna lämnar yrket efter avslutad utbildning minskar om lärarutbildningen designas runt en tydlig vision som delas av samtliga inblandade aktörer.

Både lärarutbildare och studenter har synpunkter på bristen av koherens mellan kurser och jobb på skolor, medan rektorer inte alls lyfter den frågan. De ser i stället hur dessa två delar kompletterar varandra, men går inte djupare in på hur de olika delarna ska förenas i praktiken. Enligt tidigare forskning är koherensen i utbildningen viktig för att studenterna ska bli så väl förberedda som möjligt (Hammerness & Klette 2015; Hegender 2010).

Möjligheten att iscensätta praktik är den integrerade lärarutbildningens stora vinst – i alla fall på papperet (Karlstads universitet, 2020). Här har främst studenterna, men också lärarutbildarna synpunkter på att det ”skaver”. Studenterna beskriver att de slits mellan universitet och sina respektive skolor. Tidigare forskning poängterar vikten av mentorskap. Några studenter har en mentor på arbetsplatsen, andra inte. Darling-Hammond (2000) skriver att studenterna blir mer förberedda och trygga i sin yrkesroll när kontinuerliga möten sker med en mentor då studenterna kan få hjälp att utveckla sitt tänkande. Med gemensamma diskussioner om utbildning och arbete tänker vi att möjligheter för reflektion skapas där förståelsen mellan teori och praktik kan öka. Gravett, Petersen & Ramsaroop (2019) belyser också vikten av samarbete mellan student, mentor och universitet för att öka studenternas kompetens samt

tillämpningen av teori och praktik. Flera rektorer anser att en mentor är positivt då samtal mellan mentor och student kan bidra till ett kollegialt lärande. Både mentor och student kan visa på olika skillnader och perspektiv utifrån sina respektive roller, men flera av studenterna saknar en mentor och hur detta utbyte då ska gå till är oklart.

Flera forskare påtalar vikten av att aktivt motverka motsättningar mellan teori och praktik (Darling-Hammond, 2014; Dimenäs m fl., 2016; Zeichner m.fl., 2010), och Björck (2020) går längre genom att visa hur terminologin teori-praktik i sig kan förstärka motsättningen. Detta är inget som någon av de intervjuade aktörerna påtalar, men det kan ju också vara ett utslag av att aldrig ha tänkt tanken. Flera forskare pekar också på den brist det innebär att de platser där den verksamhetsförlagda delen av utbildningen försiggår sällan deltar i diskussioner om utbildningens upplägg (Gravett & Ramsaroop, 2015; Zeichner m.fl., 2015). Det leder till att utbildningen till största delen sker på lärosätenas villkor, och den skolutveckling som rektorer efterlyser (Mörk, 2019) får skolorna i så fall sköta själva.

Hur kan då resultaten förstås i termer av en kraftfull lärarutbildning? Resultaten i denna studie tyder på att ansvariga på skolan respektive universitetet inte mötts på djupet i diskussioner om utbildningens vision. Alla vill ha en god lärarutbildning, men fokus riktas åt olika håll på ett sätt som verkar göra det svårt att samarbeta. VFU-platsen blir ett ställe för studenterna att iscensätta praktik, men ibland med bristfälligt stöd. Björck (2020) föreslår därför en ”tredjeplats”, som påminner om den mötesplats Enochsson (2020) föreslår för att aktörerna ska mötas och diskutera mer på djupet. Zeichner m.fl. menar att utbildningen behöver demokratiseras och att fler aktörer behöver involveras i diskussionerna och få en tydligare plats i utbildningen (se också Gravett & Ramsaroop, 2015). Gravett och Ramsaroop förespråkar övningsskolor som är tätt knutna till den universitetsförlagda delen av utbildningen. Det finns säkert olika sätt att lösa denna brist, men det är i mötet som gemensamma visioner kan utvecklas. Här är vi tillbaka hos Dewey (1928), som menar att en utveckling inte sker per automatik, utan måste organiseras.

Denna studie är liten och genomförd bara på *en* integrerad utbildning vid *ett* lärosäte. Vår analys är också gjord på gruppbasis, och en mer nyanserad bild skulle kunna förstås genom andra typer av studier och analyser. Den är snarast att betrakta som en pilotstudie, men resultatet pekar tydligt mot en svag punkt i utbildningen som behöver undersökas ytterligare. Fler och fler universitet startar integrerade lärarprogram – av olika skäl. Det är därför viktigt att kunskapsbasen vidgas, så att berörda förstår hur samarbetet mellan universitetet och VFU-skolor kan utvecklas och fördjupas så att VFU-skolornas plats och uppdrag blir tydligt i utbildningen.

REFERENSER

- Björck, V. (2020). *Att lära sig 'teori' på universitetet och 'praktik' på arbetsplatsen: En problematisering av den teori-praktik terminologi som den dualistiska designen av Arbetsintegrerat Lärande institutionaliserar*. [Doktorsavhandling, Högskolan Väst]. DiVA. <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:1503985/FULLTEXT01.pdf>
- Buchmann, M. & Floden, R. E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 6–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X021009004>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L. Chaves-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015) Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education* 66(2), 109–121.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–565.
- Darling-Hammond, L., Newton, X. & Chung Wei, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369–388, doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513844>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933/1986). How We Think. I Jo Anne Boydston (red.) *The Later Works, Volume 8* (2 utg.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1928). Progressive Education. I S. Hartman & U. Lundgren (Red.), *Individ, skola och samhälle - pedagogiska texter av John Dewey (Valda texter ur Deweys produktion)* (Ros Mari Hartman, Sven G. Hartman & Alf Ahlberg, övers.). Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, J., & McLellan, J. A. (1889). *Applied Psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Chicago, IL: Educational Publishing Company. <https://archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>
- Dimenäs, J. (2019). *Arbetsintegrerad lärarutbildning: En utvärdering av Högskolan Dalarnas pilotverksambet med arbetsintegrerad lärarutbildning (utvärderingsrapport)*. Falun: Högskolan Dalarna.

- Dimenäs, J., Gustafsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare—Argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137.
- Enochsson, A-B. (2020) *Rapport från följeforskning av verksamhetsintegrerat grundlärarprogram*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Fetterman, D. (2000). Summary of the STEP Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 239–241. <https://doi.org/10.1177/109821400002100213>
- Fitzpatrick, J. (2009). An interview with David Fetterman. I J. Fitzpatrick, C. Christie & M. Mark (Red.), *The Evaluation of the Stanford Teacher Education Program (STEP)* (s. 97–128). Sage. https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/22980_Chapter5.pdf
- Gravett, S., Petersen, N. & Ramsaroop, S. (2019). A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching. *Frontiers in Education*, 3(118). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00118>
- Gravett, S. & Ramsaroop, S. (2015). Bridging theory and practice in teacher education: teaching schools – a bridge too far? *Perspectives in Education* 2015: 33(1), 131–146. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1901>
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in *Teaching and Teacher Education*. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hammerness, K. (2014). Visions of Good Teaching. In S. Feiman-Nemser, E. Tamir & K. Hammerness (Red.). *Inspiring Teaching: Preparing teachers to succeed in mission driven schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press Andrahandskälla!!!
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. I G. K. LeTendre & A. W. Wiseman (Red.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 27, s. 239–277). Emerald Group Publishing Limited.
- Hartman, S. & Lundgren, U. (1980). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Natur och Kultur.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Karlstads universitet (2020, 29 dec). *Arbetsintegrerat grundlärarprogram*. <https://www.kau.se/utbildning/program-och-kurser/program/LAAIG>
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge* 10(6), 26–52.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- Kristiansson, M. (2016). Att förändra undervisningen i ekonomi i ämnet samhällskunskap på grundlärarutbildningen. I M. Johansson & L. Johansson (Red.), *Studentcentrerat lärande, bedömning och examination* (Rapport nr UPE 2017:01, ss. 61–86). Karlstads universitet, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1137068/FULLTEXT02>
- McDonald, M. (2005). "The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn." *Journal of Teacher Education* 56(5), 418–435.
- Mörk, H. (2019). *Verksamhetsintegrerad grundlärarutbildning, ett verktyg för skolutveckling?: Rektors föreställningar om en utbildning då studenter är anställda och studerar*. [Magisteruppsats, Karlstads universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1333437/FULLTEXT01.pdf>
- Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M. & Pretto, G. (2009). *The WIL (work integrated learning) report: A national scoping study (ALTC Final Report)*. Queensland University of Technology, www.altc.edu.au and www.acen.edu.au.
- Sadurskis, A., Elenäs, J., Hejzlar, J. (2017). *Utvärdering av tre kompletterande pedagogiska utbildningar* (Rapport 2017:7). Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- von Schantz Lundgren, I. & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning— En arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning och lärande* 6(1), 50–67.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher education Programs. I M. Cochran-Smith & K. Zeichner, *AEAR Panel on Research in Teacher Education* (pp. 645–735). Publisher: American Educational Research Association.
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>