

Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning

Jens Gardesten & Ulla-Karin Nordänger

ABSTRACT

In this article, some initial findings from a research project where the practice/theory relationship and collaboration between schools and universities in teacher education are studied. The purpose of the study is to highlight possible effects of a work-integrated teacher education. The empirical base are eight interviews where university teachers describe how the increased time spent in schools might influence student teachers' performances in university courses. Are any dimensions of teacher competence developed? The answers from the university teachers are first categorized into three themes, namely knowledge of subject didactics, connections theory/practice and practice/practice and finally in relation to the student teachers as legitimate participants.

The themes are thereafter related to the concepts of spectator-knowledge and participant-knowledge and to Biestas (2012) concepts: qualification, subjectification and socialization. In conclusion, findings indicate that the "work integrated profile" have potential to balance these purposes of education.

Keywords: teacher education, work integrated learning, theory and practice

JENS GARDESTEN

*Lektor i pedagogik
Institutionen för didaktik och
lärares arbete
Linnéuniversitetet
E-post: jens.gardesten@lnu.se*

ULLA-KARIN NORDÄNGER

*Professor i pedagogik
Institutionen för didaktik och
lärares arbete
Linnéuniversitetet
E-post: ulla-karin.nordanger@lnu.se*

BAKGRUND

På senare år har det politiska sökljuset, inte bara i Sverige utan runt om i världen, riktats mot lärarutbildningarnas kvalitet. Lärarutbildningen måste, enligt argumenten, bli bättre på att rusta studenterna inför det väntande yrkeslivet. Liston, Whitcomb & Borko (2006) beskriver exempelvis hur den verklighetschock¹ nya lärare ofta beskriver brukar förklaras med att lärarutbildningen varit alldeles för teoretisk med ”too much attention to theory and not enough to the practical skills of teaching” (s. 352). Ett förslag som vinner ökat gehör är att förflytta delar av lärarutbildningen ut i verksamhetsfältet, så att studenterna genom ökade praktiska erfarenheter och mer träning kan få en hanterlig övergång från lärarutbildning till läraryrke och dessutom hålla längre i yrket. Denna artikel inleds med några principiella utmaningar och möjligheter som en sådan utveckling skulle kunna bidra till. Därefter riktas ett empiriskt intresse mot ett lärarprogram på ett campus i södra Sverige som 2013 startade en försöksverksamhet där studenterna tillbringar 20% av tiden inom de högskoleförlagda kurserna ute på övningsskolor, samtidigt som de har kvar ordinarie VFU-kurser i programmet. Försöksverksamheten innebär totalt *dubbelt så mycket* tid ute på skolorna och – som en självklar effekt av detta – *mindre* tid inne på campus. Frågan är vilka kvalitativa skillnader en sådan kvantitativ justering kan innebära för de olika verksamheterna, och framför allt vad gäller lärarstudenternas utveckling och lärande. Försöksverksamheten skulle kunna innebära att kvaliteten höjs i några avseenden, men den skulle också kunna medföra utmaningar.

UTGÅNGSPUNKTER

Vilka principiella pedagogiska utmaningar och möjligheter kan en verksamhetsintegrerad lärarutbildning innebära? För det första kan man notera att relationen akademi/profession är föremål för en ständigt pågående diskussion inom lärarutbildningsforskningen. Detta är exempelvis tydligt i Livingston och Assunção Flores (2017) inventering, utförd i samband med 40-årsjubileet av tidskriften *European Journal of Teacher Education*:

In our review of the papers we were surprised to identify several topics that have been raised by authors in the 1970s and have recurred in the 1980s, 1990s and 2000s. Topics such as the theory/ practice relationship, collaboration between universities and schools in teacher education... (a.a., s. 554).

Vissa teman, såsom relationen mellan verksamhetsfält och akademi (vad som mera allmänt beskrivs som relationen praktik - teori), verkar ständigt uppta forskares intresse och nyfikenhet. Schneider (2018) menar att det, ur ett historiskt perspektiv, visat sig finnas tydliga utmaningar som inte ens är möjliga att lösa en gång för alla. Då det gäller lärarutbildning finns istället ett antal aspekter som man alltid behöver uppmärksamma och löpande hantera, och i det sammanhanget är det nödvändigt med fortlöpande och icke avstannande forskning, utvärdering och reflektion.

Mer praktik eller mer teori?

Samtidigt som forskning visar att de verksamhetsförlagda avsnitten i lärarutbildningen är avgörande för ”lärarblivandet” (Gardesten, 2016) och röster höjs för mer ”praktik” och kvalitetssäkrad VFU (se exempelvis Håkansson & Olsson, 2017) kan balansen mellan de universitetsförlagda och verksamhetsförlagda avsnitten diskuteras. Från att universitet och högskolor traditionellt haft makten över kunskapskonstruktion och examination i lärarutbildningen, och verksamhetsfältet mest uppfattats som en plats för tillämpning av teori (jfr Zeichner, 2010), har en förflyttning av såväl

kunskapsobjekten som platser för var detta ska läras kunnat skönjas. En sådan förflyttning har, utifrån vissa perspektiv, kritiserats:

...recent reforms have begun to reduce teacher education to teacher training, with an emphasis on subject knowledge and professional competency standards only (Beach & Bagley, 2013, s. 381).

Ett sätt att diskutera lärarutbildningens kvalitet är att ställa dess utveckling i relation till begreppen vertikal samt horisontell diskurs (Bernstein, 1999). Beach och Bagley (2012) poängterar att den vertikala diskursen (karaktäriserad av teoretiska begrepp, generella principer, distans till praktik) inte ensidigt kan ersättas av den horisontella ("vardagskunnandet", lokala praktiker, kontextberoende), eftersom viktiga principer och kvaliteter då blir lidande.

A vertical discourse is also needed, in the form of a robust system of concepts and practices that can be used to describe, model and theorise from empirical situations to help students in and after teacher training to understand the ideological and political restructuring that is going on around them and deconstruct the forces that impact on working conditions and the content and meaning of professional labour, as a tool for analysing trends and thinking critically and strategically about teaching and learning processes and their outcomes (Beach & Bagley, 2013, s. 388).

Frågan kan alltså ställas huruvida den vertikala diskursen riskerar att förlora mark inom ramen för en verksamhetsintegrerad lärarutbildning. Svaret är inte självklart. Man skulle kunna tänka sig att det inte gör någon större skillnad, alternativt att det kan finnas aspekter av själva pendlandet mellan verksamheterna (mellan övningsskola och campus eller mellan erfarenhet och reflektion över erfarenhet) som till och med kan stärka en vertikal diskurs.

Med hjälp av analyser likt Beach och Bagleys (2013) blir det också möjligt att uppmärksamma när ett centralt pedagogiskt begrepp som *kompetens* riskerar att snävas in och trivialiseras. Om kompetens endast uppfattas som "the ability to perform the tasks and roles required to the expected standards" (Mulder, Weigel & Collins, 2007, s. 117), riskerar viktiga dimensioner av läraruppdraget att hamna i bakgrunden. Lärarkompetens måste även innefatta professionell reflektions- och omdömesförmåga; förmågor som är nödvändiga för att kunna värdera etiska och didaktiska utmaningar. Blivande lärare behöver alltså utveckla *åskådarkunskap* (jfr Linnéuniversitetet, 2015; Saugstad, 2002). Detta innebär en ökad förmåga att "från distans" tänka, diskutera, argumentera och reflektera över verksamheten samt att, under sådana reflektioner använda relevant litteratur och forskning. Begreppet åskådarkunskap kan härledas till den etymologiska roten för *teori* ("theoria" = "åskådande") och den teoretiska kunskap som lärarstudenter antas behöva utveckla kan därmed relateras till två centrala funktioner. Dels kan en utvecklad åskådarkunskap bidra till ökad (själv)förståelse och dels kan den bidra till relevant förbättringsarbete, till exempel genom att uppmärksamma praktiker och handlingsmönster som behöver vitaliseras eller förändras.

Detta skall dock inte ställas i kontrast till att en lärarutbildning, kanske på ett mera självklart sätt, också ska innefatta utveckling av studenternas *deltagarkompetenser* (Linnéuniversitetet, 2015; Saugstad, 2002), det vill säga studenternas förmåga att löpande bidra med konkreta handlingar under pågående verksamhet, exempelvis i olika undervisningssituationer eller i samspel med olika elevgrupper.

Kan en verksamhetsintegrerad lärarutbildning innebära några förskjutningar eller förändringar av studenternas utveckling i detta avseende? Vilka dimensioner av lärarkompetens kan utvecklas av att studenterna (i den studerade försöksverksamheten) får tillbringa 20 % av tiden i de högskoleförlagda

kurserna ute på en övningsskola? Blir studenterna mer ”praktiskt kunniga” och mindre ”teoretiskt bevandrade” och vad innebär det i så fall?

Relationen mellan teori och praktik

Relationen mellan teori och praktik kan förstås och beskrivas på olika sätt. Utifrån en teknisk rationalitet påstår exempelvis Ünver (2014, s. 1402) att ”teachers have many problems transferring theoretical knowledge into practice”.² En sådan teknisk rationalitet beskrivs dock ofta som helt otillräcklig för att kunna förstå lärares yrkesvillkor (jfr Schön, 1983; Hegender, 2010; Nordängers, 2017). Grimen (2008) poängterar att man, då det gäller professioner, måste poängtera att det finns flera sorters relationer mellan teori och praktik. Detta beror bland annat på att det finns många olika kategorier av teoretisk kunskap, och sammantaget betonar Grimen att ”ingen teori kan helt omsettes till praxis, og mange teorier bør ikke omsettes” (Grimen, 2008, s. 74).

Frågan uppstår här hur en fruktbar relation mellan akademi och profession egentligen kan se ut. Forskningsresultat från våra tidigare projekt ger belägg för att relationen mellan de verksamhetsförlagda och högskoleförlagda delarna kan stärkas men att detta inte sker – eller kanske till och med motverkas – på grund av integreringspraktiker där uttryck för skilda kunskapstyper flyttas till, och ganska oreflekterat förmodas fungera i, nya kontexter. Det verkar som om centrala aspekter av kunskap som förflyttas mellan de skilda verksamheterna riskerar att förloras i själva översättningsprocessen (Lindqvist & Nordängers, 2007). Detta drabbar det praktiska kunnandet, deltagarkompetensen, men förmodligen i lika hög grad de teoretiska kunskaperna och åskådarkunskapen vars hjälplöshet när det gäller att hantera praktiska situationers komplexitet på ett oreflekterat sätt tas som stöd för att diskvalificera dem som relevant kunskapsgrund för yrkesverksamma.

Snarare handlar det om att själva *gränssonen* rymmer förutsättningar för att befintliga kunskaper, förmågor och förhållningssätt omtolkas, modifieras och rekonstrueras i relation till det sammanhang där det ska användas (Jedemark, 2015, s. 226, vår kursivering).

De skilda verksamheterna kan således anses komplementära men samtidigt också motsägande och ibland till och med närmast oförenliga (Jedemark, 2015). Lärarstudentens uppgift kan då förstås som att integrera och kombinera kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som utvecklats i utbildningens olika delar och själv skapa sammanhang och nya lösningar. Wenger (1998) talar i detta sammanhang om *translation* för att beskriva hur individer använder sig av sådana dubbla tillhörigheter i skilda sociala praktiker.

Den studerande blir en mäklare, en slags översättare eller medlare. Detta mäklari kan leda till att en etablerad praktik förändras, eller ges en ny mening (Jedemark, 2015). Mäklarens roll beskrivs här som obekvämt och ambivalent. Som mäklare tillhör man olika verksamheter, men samtidigt inte någon helt och fullt.

Här förtjänar också att påpekas det lite vilseledande i att benämna den del av lärarutbildningen som är förlagd till skolor eller förskolor som ”verksamhetsförlagd”. I någon mening är ju all utbildning förlagd till en verksamhet. De universitetsförlagda delarna är placerade inom ramen för en verksamhet och de arbetsplatsförlagda i en annan, de finns inbäddade i skilda verksamhetssystem som delvis har olika motiv och mål. Enligt ovan citerade aktivitetsteori (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) utvecklas yrkeskunnande genom att man deltar i och rör sig emellan olika verksamheter. Det är just skillnaderna i de olika praktikerna som är en källa till dynamik och utveckling. Vilket

kunnande som utvecklas kan inte enkelt beskrivas som att kunskap som förvärvats i den ena verksamheten kan tillämpas i den andra. Inte heller att kunskapsutvecklingen skulle tjäna på att vissa former av kunskap ges företräde och premieras.

Läroartbildningens målsättning?

Till sist kan man undra vad läroartbildare egentligen kan bidra med och vilken eventuell utveckling som bör uppmärksammas och bejakas. På en principiell nivå måste man fråga sig om läroartbildningen i första hand har till uppgift att lära läroartstudenter hantera samtidigt ofta utmanande villkor, vilket skulle kunna handla om ett fokus på att följa med och ingå i de praktiker och traditioner som redan etablerats ute på skolor och förskolor. Utbildningens kvalitet skulle då kunna bedömas utifrån vilka verktyg läroartstudenterna fått för att senare kunna navigera och hantera ett ganska komplext och stundtals utmanande yrke.

Ett alternativ skulle då vara att presentera teoretiska ideal som läroartstudenterna sedan skulle kunna identifiera och förädla (eller själva skapa). Utifrån detta senare perspektiv ingår en idé om nya läroartgenerationer som möjliga förändringsagenter. Morton (2016) argumenterar för ett både/och; utbildning måste alltid innefatta en pragmatism där studenten blir rustad för det rådande, parallellt med en idealism där studenten även får möjlighet att distansera sig från det rådande och bidra till förbättring när det skulle vara relevant.

Detta resonemang kan kompletteras med Biestas (2012; 2015) tankar om vad som borde utmärka framtidens läroartbildning. Här introduceras tre domäner inom vilka läroartstudenternas utveckling särskilt måste uppmärksammas: socialisering, subjektifiering och kvalificering. I relation till läroartutbildning³ kan socialisering förstås som läroartstudenters ökade deltagande i de praxistraditioner som utvecklats inom yrkesfältet, dvs uttryck för deltagarkompetenser. Begreppet subjektifiering pekar istället mot en process där studenten kan förhålla sig mer reflexivt till traditionen, exempelvis genom att kunna träda in i fältet som ett mer medvetet subjekt (se även Gardesten, 2016), något som möjligen innefattar utvecklade åskådarkunskaper. Det tredje begreppet i Biestas idé om mål för läroartutbildningen, kvalificering, handlar om hur studenten utvecklar specifika eller generella kunskaper och färdigheter kopplade till läraryrket. Det kan handla om ämneskunskaper och didaktiska färdigheter, förmåga att uttrycka sig korrekt i skrift osv. Biesta resonerar om hur utbildning alltid kan förstås i relation till dessa tre domäner, men framför allt betonas vikten av att utbildning och utbildare strävar efter en balans i detta avseende:

Looking at education in this way provides us with a broad conception of what education is for, i.e. we acknowledge that we always need to engage with content, tradition and the person. This also makes it possible to see the problem with one-sided conceptions of education. The issue here is not only that such conceptions are out of balance in that they only pay attention to one of the three dimensions, but also that a one-sided emphasis can often have a damaging impact on one or more of the other domains (Biesta, 2015, s. 78).

SYFTE

Syftet med studien är att belysa möjliga effekter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning. Utvecklas dimensioner av lärarkompetens av att studenterna (i den studerade försöksverksamheten) tillbringar 20% av tiden i de högskoleförlagda kurserna ute på en övningskola? Den specifika forskningsfrågan är:

- Hur uppfattar universitetslärare, med erfarenhet av undervisning med och utan verksamhetsintegrering, att denna försöksverksamhet påverkar de studerandes utveckling?

METOD

Den aktuella försöksverksamheten

Den aktuella försöksverksamheten har pågått sedan hösten 2013 vid ett grundlärarprogram på ett campus i södra Sverige. Försöket innebär att studenterna, under högskoleförlagda kurser, tillbringar två dagar varannan vecka ute i skolverksamheten. Förutom dessa "VI-dagar" ligger de ordinarie VFU-perioderna kvar som fyra femveckorsperioder. Sammantaget innebär försöket att studenterna nu tillbringar dubbelt så mycket tid ute i verksamheterna. Under sin tid på lärarutbildningen får studenterna möta fyra (tre när det gäller inriktningen mot fritidshem) olika verksamheter – en ny för varje läsår. Såväl VI-dagar som VFU-perioder genomförs på samma enhet under detta läsår.

Under VI-dagarna ska studenterna, förutom att delta i det vardagliga arbetet på skolan, särskilt uppmärksamma teman med anslutning till innehållet i den kurs de för tillfället läser. Om man exempelvis läser en ämnesdidaktisk kurs kan VI-dagarna användas till att genomföra en undervisningssekvens i det aktuella ämnet, eller att studenten genomför mindre observationer/intervjuer av lärare eller elever, fortfarande med fokus på ämnet. Studenterna examineras sedan inne på universitetet, exempelvis genom att redovisa erfarenheter från VI-dagarna med koppling till styrdokument eller kurslitteratur. Den självklara frågan blir om detta ger någon effekt. Blir studenterna "bättre lärare"? Blir de kanske "bättre studenter" eller betyder bortfallet av (inläsnings-) tid i teori-kurserna att de istället blir sämre förberedda för sitt framtida yrke? I avsikt att undersöka utfallet av försöksverksamheten startades två följeforskningsprojekt i januari 2018. Det ena handlar om hur arbetsgivare som anställt alumni uppfattar deras kompetens och det andra, vilket redovisas i föreliggande artikel, handlar om hur universitetslärare uppfattar eventuella effekter eller konsekvenser av försöksverksamheten, vad gäller studenternas utveckling och utbildningens kvalitet. Nedan används genomgående termen "VI-profil" som en beteckning för den studerade försöksverksamheten.

Urval av informanter

Två principer blev styrande vid informanturvalet:

1. I lärarprogrammet ingår, förutom VFU, ämnesdidaktiska kurser samt kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK). En avgränsning gjordes då endast lärare inom ämnesdidaktiska kurser tillfrågades om de ville delta i undersökningen. Under intervjuerna visade det sig att några av lärarna också hade erfarenhet av att besöka lärarstudenter under VFU och vid något tillfälle hänvisar man också till sådana besök för att resonera om VI-profilens eventuella effekter.
2. De lärare som tillfrågades behövde ha aktuell erfarenhet av *både* verksamhetsintegrerad utbildning och avsaknad av sådan. Inom det aktuella lärosätet finns det även program som inte har någon VI-profil och därför blev det viktigt att endast fråga lärare som kunde göra sådana jämförelser, alternativt lärare som hade erfarenhet av lärarutbildningen både innan och efter försöksverksamhetens start. Samtliga lärare som uppfyllde ovanstående två kriterier tillfrågades. De som inte svarade på första mailet fick ett påminnelsemail.

Genomförande

Det totala bortfallet blev ett och det totala antalet intervjuer åtta.

Intervjuerna genomfördes individuellt där respektive informant fick beskriva erfarenheter av VI-profilens eventuella effekter på ett generellt plan, följt av erfarenheter vad gäller studenternas utveckling. Intervjuerna transkriberades därefter ordagrant. Materialet tematiserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys och resultatkategorierna diskuteras därefter i relation till begreppen åskådarkunskap respektive deltagarkompetens samt till Biestas begrepp socialisering, subjektivering och kvalificering (Biesta, 2012).

Följande frågor utgjorde utgångspunkt för samtalen:

- Dina arbetsuppgifter inom lärarutbildningen (nu och tidigare)?
- Dina erfarenheter av VI-profilen? Eventuella fördelar och nackdelar?
- Eventuella effekter på studenternas arbete (under seminarier, under skriftliga uppgifter, på frågorna de ställer, med avseende på begrepp och teorier etcetera)?
- Vad brukar studenterna ha svårt för? Vad klarar de vanligen bra? Jämför med VI-profil, samt utan VI-profil.
- Vilka eventuella effekter ser du vad gäller huruvida studenterna blir mer rustade att arbeta som lärare i ämnet?

Tabell 1. Informanternas ämnestillhörighet

Antal	Ämne
2	Biologi
1	Fysik
1	Teknik
1	Fysik/Teknik
1	Matematik
1	Svenska
1	Kemi

RESULTAT

Lärarnas erfarenheter sammanfattas här i relation till tre övergripande teman:

- Utveckling av ämnesdidaktisk kompetens
- Utveckling av förmågan att skapa bryggor mellan teorier och praktiker
- Utveckling av yrkestillhörighet

Utveckling av ämnesdidaktisk kompetens

Intervjuerna indikerar att deltagandet i verksamhetsintegreringen utvecklar studenternas ämnesdidaktiska kunskaper på olika sätt. Flertalet lärare (7 av 8) beskriver till exempel hur studenternas erfarenheter från VI-dagarna gör att de blir bättre på att värdera sina egna undervisningsplaneringar. Verksamhetsintegreringen bidrar med erfarenheter av vad som, i en konkret lektionsplanering, faktiskt fungerar och vad som inte fungerar lika bra. Studenterna får nu genomföra sådant man innan försöksverksamheten endast planerade, och erfarenheter från olika ”genomföranden” kan skärpa förmågan att planera en undervisning som blir mer rimlig och genomförbar.

En lärare beskriver hur han saknar denna viktiga förmåga hos studenter som inte går en verksamhetsintegrerad utbildning. Då riskerar planeringarna, enligt en annan informant, istället bli en ”pappersprodukt” som inte tränar den didaktiska förmågan att anknyta till skolelevernas nivå:

I alla dom här (undervisningsplaneringarna) som jag läst nu under årens lopp så är det väl att ... ehh ... VI-studenternas är mer ... "jordnära" kanske jag skulle vilja säga (...) Alltså dom kan ... dom kan ta projektet eller ta ... planeringen och faktiskt plocka ned den till ... eleverna, elevernas nivå. Det blir nånting som faktiskt, deras planering blir faktiskt ... direkt överförbar till VI-skolan om dom skulle vilja och ... för de andra studenterna (utan VI-profil) blir det ju mer kanske skulle jag vilja säga "en pappersprodukt" på nåt sätt, att ... ja.

Andra lärare, med erfarenhet av lärarutbildningen innan VI-projektet, beskriver på samma sätt hur planeringarna då riskerade att bli ”torrsim” där studenterna fick ”gissa sig till problem som kan dyka upp” och ”det blir ju inte lika bra kvalitet på det, kan man ju säga”.

Förutom planeringsförmågan beskrivs även hur verksamhetsintegreringen bidrar till studenternas ämnesdidaktiska kunskaper på andra sätt. Enligt informanterna handlar det om ett ämnesdidaktiskt engagemang, om en ny ödmjukhet inför ämneskunskapers värde och framför allt om en motivationsfaktor där VI-dagarna kan bidra med insikter om att man som blivande lärare behöver vara trygg i sina ämnen. En lärare beskriver hur studenterna ”behöver ett skarpt läge som motivation”. En student som läser på det verksamhetsintegrerade programmet inser att ”jag kommer att stå inför andra, med det här”.

VI-dagarna bidrar med skarpa lägen och kan på så vis fungera som ett motivationsstöd eller en ständig ”motivationsmotor” kopplad till studenternas pluggande av ämneskunskaper. Lärarstudenter har inte alltid en hög motivation för detta, enligt intervjumaterialet, ”framför allt inte i de lite lägre årskurserna” och VI-dagarna kan då bidra med insikter om att det faktiskt krävs goda ämneskunskaper även för lärare i de årskurserna.

Dom kan ju tycka att det är mycket att läsa eller mycket teori ändå va. Men har dom då en årskurs 3 och dom faktiskt är ute med dom, eller gör nånting så ... får dom ju ganska mycket frågor från dom här va, så dom inser att "det här borde jag nog kunna" eller "det här bör jag kunna" så att för dom blir nog ämnesteorin lite, känns kanske mer viktig att faktiskt kunna va. Alltså dom kan ana va, även om det inte är så uttalat, så kan dom ändå ana "det är nog bra att ha med sig det här i bagaget" för att "dom är inte dumma, ungarna (eleverna)", ungefär.

Här kan också nämnas att VI-studenter kan upplevas vara mer stressade än övriga lärarstudenter. Några informanter beskriver hur VI-studenterna oftare uttrycker att de har svårt att hinna med. Vidare undersökningar eller utvärderingar skulle kunna bringa klarhet i om det handlar om "svårt att hinna med sina studier" eller om det snarare handlar om "svårt att hinna bli tillräckligt förberedd för läraryrket". Med utgångspunkt i ovanstående resultat kan man så här långt anta att försöksverksamheten utvecklar studentens ämnesdidaktiska kompetens, samtidigt som den bidrar med insikter om läraryrkets villkor samt insikter om vad man som lärarstudent kan behöva arbeta med och utveckla. Sådana insikter kan tänkas bidra till känslor av stress och otillräcklighet, samtidigt som de också kan bidra till viktig motivation, enligt ovan.

Utveckling av förmågan att skapa bryggor mellan teorier och praktiker

Ett annat tema i intervjuvaren är att verksamhetsintegreringen innebär nya möjligheter att upptäcka samband mellan de universitetsförlagda och de verksamhetsförlagda avsnitten, mellan det vi slarvigt kallar teori och praktik. Detta beskrivs i första hand i relation till de så kallade "VI-seminarier" som ofta schemaläggs i anslutning till VI-dagarna.

I dessa seminarier diskuterar vanligen studenterna i tvärgrupper som formeras utifrån skilda skoltillhörigheter, och i sammanhangen görs ofta viktiga kopplingar mellan konkreta erfarenheter och det man läst i kurslitteraturen eller styrdokumentet. En lärare exemplifierar genom att beskriva hur studenterna diskuterar olika läromedel:

Så ofta i studenternas grupparbete hör jag såna resonemang "ja titta här, dom tar upp detta i detta läromedel, det är precis som vi har sett på våra skolor" ... studenter utan VI-profil, när de analyserar samma uppgift, det blir bara en analys av det som står i boken. Dom kan inte koppla till verkligheten och självklart ... detta har stor betydelse både för förståelsen av läromedlets innehåll och för betydelsen av innehållet i klassrummet. Så här ser jag en markant skillnad mellan ... VI- och icke VI-profilen.

Samma lärare beskriver samtidigt att det ofta är svårare för studenterna att uttrycka dessa kopplingar i skrift. Ibland blir VI-studenterna "så förtjusta i vad som händer i klassrummet" och läraren beskriver hur hon då behöver utmana dem att upptäcka samband med litteraturen. Men efter dessa påpekanden och efter en "inläsningsfas" så förstår oftast studenterna poängen och blir bättre och bättre även vad gäller skriftliga uppgifter.

Det finns, utifrån intervjumaterialet, även andra tillfällen där lärarna ser att studenterna upptäcker och skapar bryggor mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter. Vid kurstillfällen kan VI-studenter "associera" till verksamheten. Ibland bekräftas någon aspekt som kommer upp under en föreläsning, eller sätts i ett konkret sammanhang utifrån egna erfarenheter med elevgrupp. Men erfarenheter från VI-dagarna kan också bidra till att studenterna börjar värdera det de möter i utbildningen och börja bli mer konstruktivt kritiska, enligt läraren i nedanstående citat:

Och det kan det bli från min sida med, när jag står och pratar liksom framme vid tavlan, då kanske jag liksom pratar ute i "den bästa av världar" ... och i den bästa av världar så har vi en jättetjusig alignment från syfte till undervisning, bedömning och så vet du ju själv att ute så är det ju svårt att få ihop det där ... ehh, men där tänker jag också att det finns en liten vinst här, dom (studenterna) sitter på nåt sätt som lite "facts checkers" (skrattar till) mot mej och vad jag står och pratar om, att dom kan faktiskt "jamen, hur funkade det här egentligen, för nu säger du så här, men jag har faktiskt sett att det ...", ja "att det ser ut på det här sättet, och det stämmer ju inte riktigt överens med ...".

Att verksamhetsintegreringen ger nya möjligheter att relatera de teoretiska avsnitten till praktiska erfarenheter är möjligen inte förvånande, men några lärare lyfter också värdet av att det nu finns nya möjligheter att jämföra "praktik" med "annan praktik". Under utbildningen får studenterna allt fler erfarenheter av olika typer av arbetslag, lärare, elevgrupper och så vidare. Detta bidrar till att den enskilda studenten får möjlighet att värdera olika sätt att vara lärare på, och även själv pröva sig fram till en lärarroll som känns rimlig och lämplig.

En informant har upptäckt hur studentgrupperna, i och med verksamhetsintegreringen, nu har börjat diskutera olika sätt att vara lärare, och denna informant betonar också värdet av att studenterna faktiskt relaterar dessa diskussioner till olika kunskapsbegrepp eller perspektiv på lärandet i klassrummet. Nu har det blivit möjligt att utveckla och fördjupa sådana diskussioner, istället för att lärarstudenterna endast "hänvisar till sin egen skoltid" eller fastnar "i sin egen skolgång". Dessutom anses det värdefullt att *samtliga* studenter nu har med sig praktiska erfarenheter in till sådana diskussioner:

Innan var det ju så att vissa hade varit ute på skolorna och vikarierat och då var det dom som kunde göra den kopplingen. Men nu är det så att alla har möjlighet till det (...). Framför allt det här utjämmandet att alla nu har möjlighet att göra den kopplingen. Att det inte hänger på om man har yrkeserfarenhet sen tidigare eller parallellt och sådär, att vissa vikarierat, utan ... alla får den här förankringen.

En annan konsekvens är att de exempel som kan diskuteras under en föreläsning eller workshop, tolkas som just exempel och inget annat. Det är mindre risk att VI-studenter, enligt läraren i nedanstående citat, tolkar exemplen onödigt bokstavligt eller styrande. Praktiska erfarenheter kan bidra till att man ser det viktiga med att "exemplen ska vara större än sig själva" eller att exempel också ska "visa på något annat".

På workshopen eller på labbarna är ju tanken att ... dom ska både fördjupa studentens förståelse, men också ge studenterna en, nån slags metodisk förståelse för "så här kan man jobba, kanske i årskurs ... i lägstadiet" eller "dom här momenten kan man göra i mellanstadiet". Lite exempel, så. Men då är ju dom, tanken är ju att dom här exemplen ska vara större än sig själva då, och att dom ska visa på något annat istället.

Slutligen lyfter en av lärarna en konkret utmaning. Det kan hända, menar läraren, att någon enskild student ser praktiken som ett facit och onyanserat ifrågasätter universitetets kursinnehåll. En annan risk är att enskilda studenter tvärtom ser teorin som ett dogmatiskt facit och onyanserat ifrågasätter fältet.

Ofta tycker jag att det är bra kopplingar, det som möjligen kan vara ... lite bekymmersamt det är ju när dom då antingen ser teori som nåt facit och hittar fel i verksamheten, eller tvärtom då att "jamen, det här, det stämmer ju inte med hur det ser ut på riktigt", och så ... att det blir en sån, men jag tycker det oftast, det är dom lite ... mindre engagerade eller svaga studenterna som tar till den ... lösningen då, för att dom egentligen inte själva då har ... egentligen förberett sig, eller ... gjort så mycket. Men det är, det är inte det som dominerar tycker jag inte, utan mest så är det bra ... kopplingar som görs, att dom kopplar ihop teori och praktik helt enkelt.

Som lärarutbildare kan det samtidigt vara en liten ”balansakt” i detta avseende:

Det är lite en balansakt som lärare, för man vill ju inte uppmuntra studenterna på nåt vis till att komma ut där som några poliser, att dom ska kontrollera saker (skrattar till), samtidigt som man vill såklart visa på ny forskning och ... nya möjligheter ...

Sammantaget belyser resultatet värdet av regelbunden pendling mellan skilda praktiker där konkreta och varierade erfarenheter varvas med teoretiska reflektioner.

Utveckling av yrkestillhörighet

En konsekvens av verksamhetsintegreringen är att studenterna kan bli mer ”rustade” och ”trygga” i lärarrollen. En lärare förklarar hur ökad trygghet bidrar till att studenterna kan ”ägna mera tid åt tankeverksamheten och... det pedagogiska”. En annan informant, som ibland gör VFU-besök, berättar hur VI-dagarna bidragit till studenternas agerande under VFU:

Man märker det tydligt för dom är inte så nervösa när dom ska ut på sin första VFU, dom känner sig ... alltså att dom redan känner skolan och eleverna, och det tycker jag också man märker när man besöker dom, när man gör VFU besök.

En informant, som också ofta möter VI-studenter ute på grundskolorna, beskriver på motsvarande vis hur dessa studenter blir alltmer rustade som deltagare i lärares yrkespraktik:

Och jag är impad varje gång jag kommer ut på grundskolorna, hur väl ... inkörda studenterna är liksom i skolan på nåt sätt, att dom är en del av ... alltså, det känns som att lärarna tar dom, ja dom är en del av det här med ... inte en likvärdig del kanske, dom är inte anställda, men dom är ändå en viktig kugge på nåt sätt i ...

Lärandet som pågår, enligt ovanstående citat, kan förstås i termer av ökat deltagande inom ramen för en handlingsgemenskap. Detta kan jämföras med en sorts socialisation in till en yrkespraktik med sina egna särdrag och villkor. En informant säger rent av att han ibland ser VI-studenterna som ”små lärare” som över tid visar förmåga att hantera allt fler centrala delar av yrket. En annan upplever att studenterna själva nu kan känna att de ”blir tagna på allvar i sin blivande lärarroll.”

Och det tycker jag mej se hos dom här VI-studenterna, att dom känner att dom blir tagna på allvar i sin blivande lärarroll. Så det stämmer bättre med deras uppfattning om vilka dom är och vart dom är på väg.

Vidare innehåller intervjumaterialet konkreta exempel på områden och arbetsuppgifter som studenterna börjar behärska. Det handlar i första hand om en högre kvalitet vad gäller planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Ett annat exempel är att studenterna får öva på att skriva handlingsplaner eller bidra till utvärdering av verksamheten och på så vis får de också en...

... djupare förståelse av att som lärare så förväntas du faktiskt syssla med skolutveckling också va, även om det kanske bara är på en lokal nivå.

Läraryrket kan vara ganska mångfacetterat och studenterna har nu möjlighet att uppleva en mer samlad bild av vad det innebär att vara lärare. Förutom en mer nyanserad bild av lärarens vardag, kan VI-profilen också bidra till fler perspektiv på *elevens* tillvaro i skolan. Studenterna har, som en informant uttrycker det, börjat få ”en samlad bild av vad det innebär att vara en elev på skolan”. De har börjat utveckla sin förmåga att ta ett elevperspektiv. Det kan handla om att man inte endast

försöker lösa ämnesdidaktiska uppgifter själv (ur ett studentperspektiv), utan även föreställer sig hur motsvarande uppgifter skulle kunna förstås ur ett elevperspektiv.

DISKUSSION

Resultaten från denna studie bygger på empiri från åtta högskolelärare som samtliga har möjlighet att jämföra lärarutbildning med och utan VI-profil. För att kunna dra kompletterande slutsatser behövs kvantitativa metodinstrument och/eller studier med nya informantgrupper, exempelvis lärarstudenter, VI-handledare eller lärarutbildare som arbetar inom den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK). Samtidigt förefaller det finnas några resultat i denna studie som är möjliga att reflektera och diskutera på en principiell nivå.

Den avslutande resultat kategorin, *Utveckling av yrkestillhörighet*, är för det första tydligt relaterad till deltagarkompetensens domän och till den socialisering Biesta betonar i sin beskrivning av utbildningens funktion (Biesta, 2012; 2015). Studenter inom yrkesutbildningar behöver få möjlighet att delta i de praxistraditioner som finns inom yrket och själva börja uppleva huruvida dessa praxistraditioner står under förändring eller om det snarare pågår en sorts förvaltning eller förädling av olika förhållningssätt och strategier. Lave och Wenger (1991) beskriver vikten av att noviser, som *legitima perifer deltagare*, får möjlighet att växa in i en handlingsgemenskap. I början är man som novis fortfarande perifer i relation till centrala delar av läraryrket, men framför allt är man deltagande och man är legitim. Detta är ett sätt att förstå hur en verksamhetsintegrering skulle kunna bidra till att nya lärare är mer rustade när de börjar sitt yrkesliv, eftersom viktiga steg och erfarenheter redan är gjorda.

För det andra blir det också möjligt att koppla resultat kategorin *Utveckling av ämnesdidaktisk kompetens* till Biestas begrepp kvalificering. Denna kategori kan sägas innehålla såväl deltagar- som åskådarförmåga. Det handlar om ett kunnande och ett vetande; att kunna genomföra konkreta intentioner men också en förmåga att ta ett steg tillbaka och reflektera över genomförandet utifrån olika utgångspunkter. Informanterna i denna studie är lärare inom ämnesdidaktiska kurser och flera intervjusvar handlar om möjligheterna att göra studenterna mer kvalificerade med avseende på didaktisk kompetens, framför allt i det aktuella ämnet som lärarstudenterna sedan ska undervisa i. Det handlar om att planera, genomföra och utvärdera undervisning.

Resultat kategorin *Utveckling av förmågan att skapa bryggor mellan teorier och praktiker* kan slutligen diskuteras i relation till begreppet åskådarkunskap samt till Biestas beskrivning av subjektifiering. Här menar vi att utvecklade åskådarkunskaper är ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för subjektifiering. Denna kan också förstås i termer av ökad professionell integritet. Om en lärarstudent ska kunna träda in i professionen som ett mer medvetet subjekt – eller som mer rustad att förhålla sig till rådande mönster och traditioner – blir det nödvändigt att under utbildningen regelbundet pendla mellan erfarenhet och reflektion över erfarenhet. Enligt intervjumaterialet möjliggör den aktuella VI-profilen, där resurser hämtas från både fält och akademi, ett sådant kontinuerligt pendlande och växlande. Frågan om mängden (kvantiteten) teori eller mängden praktik blir då av underordnad betydelse, liksom den kronologiska frågan om vad som ”borde komma först”. Det helt väsentliga blir istället att verksamheterna verkligen säkerställer sina unika bidrag.

Vad gäller processen mot subjektifiering kan man notera de intervjusvar som handlar om studenternas koppling mellan ”praktik” och ”annan praktik”. Om *olika* praktiska erfarenheter får

reflekteras och diskuteras ökar möjligheten att respektive student kan bedöma skilda praktikers värde och därmed också träda in i fältet som ett mer självständigt subjekt. Denna resultatkategori kan det finnas skäl att diskutera ytterligare, särskilt med avseende på studenternas möjlighet att uppleva, jämföra och värdera *olika* praktiska erfarenheter.

Att urskilja kvalitet och att utveckla ”god smak”

Den studerade försöksverksamheten innebär alltså att samtliga studenter, under seminarier, kan bidra med aktuella praktiska erfarenheter från fältet, istället för att några få studenter som kanske redan vikarierat ute på skolorna tar det mesta av utrymmet. Det blir alltså möjligt att respektive student får sina VI-erfarenheter reflekterade inte endast via teori och litteratur, utan dessutom via studentkamraternas erfarenheter där viktiga likheter och skillnader också kan göras synliga.

Men frågan är på vilket sätt man kan bedöma studenternas reflekterande eller deras värderande av olika mönster, rutiner eller traditioner som de möter ute på VI-skolorna. Hur kan praktiska erfarenheter bidra till en utveckling av en ”vertikal diskurs” (Beach & Bagley, 2012; Bernstein, 1999) eller till kvaliteten på studenternas ”åskådarskap”?

För det första kan det vara viktigt att betona vikten av *många* erfarenheter samt vikten av *olika* erfarenheter. Warnick (2010)⁴ för en principiell diskussion om traditioner, handlingsmönster och ritualer i skolan, och resonerar sedan om hur (lärar-)studenter kan lära sig skilja mellan konstruktiva traditioner och ritualer från de som inte är konstruktiva utan tvärtom behöver förändras eller vitaliseras.

The metaphor of ‘tasting’ is useful here. Rituals and imitation invite the students to ‘taste’ a particular form of life. Once we have experienced a practice through ritual and imitation, how is it that we can come to critically discern the value of one practice from another? It could be that the answer to this question lies in the idea of connoisseurship and in the processes by which one develops ‘good taste’. The route by which one cultivates good taste is itself something of a mysterious process, but one thing seems indisputable: to be a connoisseur, one needs a wide range of ‘tastes’ to develop the skills of critical discrimination. Connoisseurs of fine wines, it can surely be said, have experienced a lot of wine. And it is not just a good deal of experience with one kind of wine; rather, they would have had experience across a wide range of different possibilities. We often do not know what we enjoy and what we consider to be superior until we have been able to taste from a range of available options. Thus, a liberal approach to imitation and ritual would connect to a variety of practices and models that would allow for the development of connoisseurship (Warnick, 2010, s. 70).

Om en verksamhetsintegrering ska bidra till professionellt omdöme och till en utvecklad ”smak”, samt motverka oreflekterad socialisering till konservativa traditioner, behöver studenterna få många erfarenheter från olika skolor, lärare och elevgrupper. Warnick poängterar också att ”smakandet” behöver följas av en process som kännetecknas av självreflexivitet, öppenhet och kreativitet. I detta sammanhang kan då uppmärksamheten riktas mot de seminarier eller gruppdiskussioner som äger rum inne på campus, där olika erfarenheter och upplevelser ventileras och där själva samtalsklimatet då framstår som en kritisk aspekt.

Detta kan bli en avslutande reflektion från denna studie. En verksamhetsintegrerad lärarutbildning kan alltså även bidra till att kvaliteten på de högskoleförlagda delarna uppmärksammas på ett nytt sätt. Akademien får nya möjligheter till självförståelse. I det avseendet blir lärarstudenten själv en viktig aktör, samtidigt som vi lärarutbildare behöver ta chansen att få syn på oss själva och på vår verksamhet på ett nytt sätt. I en sådan process kan det vara viktigt att ta hjälp av principiella pedagogiska distinktioner och teorier. En delambition med denna artikel har varit att erbjuda några sådana.

FINANSIERING

Studien är finansierad av Nämnden för Lärarutbildning, Linnéuniversitet.

¹ ”Verklighetschock” är bara en av flera benämningar som använts för att beskriva nya lärares upplevelse av yrket. Ofta handlar det om sammansatta ord med efterledet ”-chock” (jfr även ”praxischock” etc.).

² Detta kan kontrasteras mot Carr (1992) som beskriver ett närmast motsatt förhållande: “In fact, I think that it is quite essential to grasp for a proper understanding of these issues that education as a practical activity is in a very real and crucial sense opposed to theory” (Carr, 1992, s. 242).

³ Biesta begränsar förvisso inte sin analys till att enbart gälla yrkesutbildningar.

⁴ Warnick bygger sina slutsatser på sin läsning av R. S. Peters teorier om ritualer inom skolverksamheter.

REFERENSER

- Beach, Dennis & Bagley, Carl (2012) The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38:3, s. 287-303.
- Beach, Dennis & Bagley, Carl (2013) Changing professional discourses in teacher education back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36:4, s. 379-392.
- Bernstein, Basil (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, s. 157-173.
- Biesta, Gert (2012) The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *RoSE, Research on Steiner Education*, 3:1, s. 8-21.
- Biesta, Gert (2015) What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50:1, s. 75-87.
- Carr, David (1992) Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18:3, s. 241-251.
- Gardesten, Jens (2016) "Den nödvändiga grunden": *Underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnaeus University Press.
- Grimen, Harald (2008) Profesjon og kunnskap. I Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 71-87.
- Hegender, Henrik (2010) *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Håkansson, Andreas & Olsson, Andreas (2017) Mer praktik för framtidens lärare. *Smålandsposten*, 20 september 2017. <http://www.smp.se/debatt/mer-praktik-for-framtidens-larare/> Hämtad 2018-10-07
- Jedemark, Marie (2015) Studenter i gränszonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning: Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20:3-4, s. 221-246.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindqvist, Per & Nordängers, Ulla Karin (2007) "Lost in translation?": Om lärares praktiska yrkeskunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12:3, s. 177-193.
- Linneuniversitetet (2015) *Verksamhetsförlagd utbildning. Guide för handledning och bedömning*. Nämnden för lärarutbildning: Linneuniversitetet.
- Liston, Dan, Whitcomb, Jennie, & Borko, Hilda (2006) Too little or too much: Teacher preparation and the first year of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57:4, s. 351-358.
- Livingston, Kay & Assunção Flores, Maria (2017) Trends in teacher education: A review of papers published in the European Journal of Teacher Education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40:5, s. 551-556.
- Morton, Jennifer M (2016) The educator's dual role: Expressing ideals while educating in nonideal conditions. *Educational Theory*, 66:3, s. 323-339.
- Mulder, Martin, Weigel, Tanja & Collins, Kate (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59:1, s. 65-85.
- Nordängers, Ulla Karin (2017) Hur lärarkvalitet framträder – om ramverk och fasader. I Gerrevall, Per (red.) *Att bedöma lärarkvalitet – skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 91-105.

- Saugstad, Tone (2002) Educational theory and practice in an aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46:4, s. 373-390.
- Schneider, Jack (2018) Marching forward, marching in circles: A history of problems and dilemmas in teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 69:4, s. 330-340.
- Schön, Donald (1983) *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. New York: Basic Books.
- Tuomi-Gröhn, Terttu & Engeström, Yrjö (2003) Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. I Tuomi-Gröhn, Terttu & Engeström, Yrjö (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. European Association for Learning and Instruction. Oxford: Pergamon.
- Ünver, Gulsen (2014) Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14:4, s. 1402-1407.
- Zeichner, Kenneth (2010) Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61:1-2, s. 88-89.
- Warnick, Bryan R (2010) Ritual, imitation and education in R. S. Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 43:1, s. 57-74.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vol 12, nr 2 2018

Utbildning & Lärande

Förberedd för högskolestudier? En studie av hur "vetenskapligt grundat arbetssätt" tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet

Eva Svärdemo Åberg, Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning

Jens Gardesten & Ulla-Karin Nordäng

Nordic research on boys' learning and school performance:
A systematic literature review

Ingela Åhslund

Bortom horisonten: Litteraturläsandets kroppsliga och bildande dimensioner

Djamila Fatheddine & Catarina Schmidt

Förändringsprocesser i förskola och skola belyst genom ett implementeringsperspektiv

Désirée von Ahlefeld Nisser & Maria Olsson