



HÖGSKOLAN
DALARNA

Arbetsrapport

Arbetsintegrerad lärarutbildning

En modell för att utbilda lärare som minskar
klyftan mellan akademi och skolverksamhet

Susanne Antell
Jörgen Dimenäs
Annie-Maj Johansson
Lena Knies
Johanne Maad
Sofia Walter

KULTUR OCH
LÄRANDE

Nr: 2022:03

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00
www.du.se

Högskolan Dalarna, Kultur och Lärande, nr 2022:03
ISBN 978-91-88679-43-7
ISSN 1403-6878
© Författarna

Arbetsintegrerad lärarutbildning - en modell för att utbilda lärare som minskar klyftan mellan akademi och skolverksamhet

Susanne Antell, Jörgen Dimenäs, Annie-Maj Johansson, Lena Knies, Johanne Maad, Sofia Walter,

Högskolan Dalarna (jdm@du.se)

Abstract

I lärarutbildningar beskrivs ofta såväl nationellt som internationellt den klyfta som finns mellan de verksamhetsförlagda och de högskoleförlagda delarna av utbildningarna. Det görs i flera lärarutbildningar ansträngningar att minska denna klyfta genom en närmare integration av dessa delar och inte minst fokuseras handledningens betydelse. Den arbetsintegrerade lärarutbildning som undersöks i föreliggande studie är ett resultat av ett sådant samarbete mellan en högskola och skolhuvudmän i en region med 15 kommuner. Studien syftar till att belysa arbetsintegrerade utbildningarnas attraktivitet och hur de arbetsintegrerade utbildningarna stödjer lärarstudenters möjlighet att utvecklas i läraryrket under sin utbildning. Ett huvudsakligt avstamp tas i Lave & Wengers teori "situated learning" som bl.a. berör yrkesutbildningar. Det empiriska dataunderlaget utgörs av enkäter som analyserats utifrån såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter. Sammanfattningsvis är slutsatserna att arbetsintegrerad lärarutbildning är attraktiv och ger lärarstudenterna möjlighet att utvecklas i läraryrket, men det finns flera områden som behöver utvecklas. De arbetsintegrerade utbildningarna är kvalificerade utbildningar, som för lärarstudenterna inte bara *handlar om* vad en lärare bör göra utan i huvudsak handlar om en möjlighet att *befinna sig i* något. Detta kan ses som ett unikt fokus vad gäller lärarutbildningar vilket kräver ett kontinuerligt utvecklingsarbete av personal i såväl högskola som i skolverksamhet i samverkan med lärarstudenter. Slutsatsen är att den arbetsintegrerade utbildningen utgör en möjlighet att minska den klyfta som finnas mellan akademi och skolverksamhet.

Abstract

In teacher education, both nationally and internationally, the gap that exists between the work-based and the university-based parts of the education is often described. Efforts are being made in different teacher educations to reduce this gap through a closer integration of these parts, and not least the importance to improve student supervision. The work-integrated teacher education examined in the present study is a result of such a collaboration between a university and school in a region with 15 municipalities. The study aims to shed light on the attractiveness of work-integrated educations and how the work-integrated educations support teacher students' opportunity to develop their teaching skills. A starting point is taken in Lave & Wenger's theory "situated learning" which i.a. concerns vocational training. The empirical data base consists of surveys that have been analyzed on the basis of both quantitative and qualitative aspects. The conclusions are that work-integrated teacher education is attractive and gives teacher students the opportunity to develop their teaching skills. The work-integrated education is a qualified education, which for the teacher students are not just about what a teacher should do but mainly about an opportunity to learn and at the same time to be in something. The conclusion is that the work-integrated education constitutes an opportunity to reduce the gap that exists between university and school activities.

Keywords:

Teacher education, work-integrated learning, teaching, reduce gap

Bakgrund

Den arbetsintegrerade lärarutbildning som undersöks i föreliggande studie är ett resultat av ett samarbete mellan Högskolan och skolhuvudmän i en region med 15 kommuner¹. Vid ett av de regelbundna möten mellan parterna fattades 2016 ett beslut att tillsätta en tankesmedja, i form av en arbetsgrupp med representanter för såväl skolhuvudmän som Högskolan. Arbetsgruppen fick i uppdrag att ta fram olika förslag på åtgärder för att stärka regionens lärarkompetens både på kort och lång sikt i regionens skolor. Det huvudsakliga motivet var att möta den akuta lärarbristen i regionen. Parollen för arbetet var att samarbete, inte konkurrens, behövs för att möta och mota lärarbristen. Vidare motiverades beslutet av att öka lärarutbildningens rekrytering av lärarstudenter med vissa inriktningar. Som en följd av tankesmedjans arbete startades höstterminen 2017 därför två varianter av arbetsintegrerade lärarutbildningar: Grundlärarutbildning inriktning 4-6 med särskilt valbart ämnesval mot NO/teknik och Kompletterande pedagogisk utbildning med inriktning 7-9 och gymnasieskola. Gemensamt för båda utbildningarna var att studierna skulle bedrivas på deltid (50-75% studietakt) och kombineras med anställning på en grund- eller gymnasieskola i regionen. Ett annat motiv för en arbetsintegrerad lärarutbildning var att göra lärarutbildningen mer attraktiv. Man tänkte sig att en ”utbildning där teori och praktik blandas kontinuerligt genom hela utbildningen också ska kunna skapa goda, eller t.o.m. bättre förutsättningar för studenterna att uppnå utbildningens examensmål” (från uppdragsbeskrivningen, 2016). Vidare avsåg man att utbildningen skulle vila på tidigare forskning om lärarutbildning som visar på betydelsen av att integrera klassrumspraktiken så att lärarstudenterna kunde erbjudas de bästa förutsättningarna för att utveckla kunskaper för yrkesutövningen. Till skillnad från lärarutbildningsprogram med periodvis verksamhetsförlagd utbildning, avsåg man att prova en form av lärarutbildning där skolverksamhet och högskoleverksamhet kontinuerligt pågår under hela lärarstudentens studietid. Ett sådant upplägg tog också stöd i tidigare programutvärderingar och alumnundersökningar. En utbildning som tydligare varvar verksamhet och studier förväntades bättre förbereda studenter, minska risken för praxischock och istället utveckla kompetenser, förmågor och förhållningssätt för ett hållbart lärarskap. Från projektet önskades dessutom möjligheten att attrahera nya grupper av studenter till lärarutbildningen. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i denna beskrivning och resultaten grundas i enkät- och intervjudata från de två första genomförandeåren.

Studien syftar till att undersöka arbetsintegrerade utbildningarnas attraktivitet och hur de arbetsintegrerade utbildningarna stödjer lärarstudenters möjlighet att utvecklas i läraryrket under sin utbildning.

Några begreppsliga utgångspunkter

Den problembild av lärarutbildning som finns såväl internationellt som nationellt visar på ett gap mellan akademi och skolverksamhet och att användning av begrepp som praktik, teori, vetenskap och beprövade erfarenhet skiftar i betydelse. Lärarutbildningar visar också en problematik vad gäller kvaliteten på handledning under lärarstudenternas verksamhetsförlagda utbildning och att den högskoleförlagda utbildningen till stora delar befinner sig för långt från klassrumspraktiken (Dimenäs, Gustafsson & Mitiche, 2016; Henriksson, 2019). I föreliggande studie är arbetsintegrerat lärande (AIL) i fokus och även detta begrepp används olika sätt. Ett sätt är att förstå AIL som ett sätt där studenter bearbetar avancerad kunskap i samspel mellan

¹ Kallas fortsättningsvis i texten Högskolan respektive regionen.

akademi och omvärld. Genom AIL åstadkoms lärande genom aktivt kunskapsutbyte, reflekterad handling och engagerat deltagande (HV, 2019). Internationellt används begreppet Work Integrated Learning (WIL), vilket definieras som "an umbrella of approaches and strategies that integrate theory with practice of work within a purposefully designed curriculum" (Patrick, Peach & Pocknee, 2009). Begreppet verksamhetsförlagd utbildning (VFU) kan också relateras till AIL och används vanligtvis i högskolornas terminologi där just platsen för utbildningen signaleras som en central del i begreppet till skillnad från AIL, där såväl plats som lärande är signalorden.

Lärarytbildningens utmaningar

I diskussionen kring lärarytbildning återkommer ofta frågan om utbildningens relation till forskning och skolverksamhet. Wahlström & Alvunger (2015) konstaterar exempelvis att de texter som används i lärarytbildningen ofta utgör en tolkande forskning med distans till klassrummet. Darling-Hammond (2006) ger en liknande beskrivning hämtade från traditionell amerikansk lärarytbildning, där hon kritiskt beskriver universitetens lärarytbildning som att handla om teoretiska ideal för en blivande lärare svåra att omsätta i handling. Det kan förstås som att forskningsrön från praktiktära forskning inte alls är framträdande och att texter med rön från exempelvis klassrumsnära designstudier endast är marginellt förekommande. På liknande sätt beskrivs ibland lärarytstudenters placeringar i skolverksamheten som slumpmässiga med löst innehåll och vag handledning som låg grad länkas till universitetskurserna. Tartwijk, Veldman & Verloop (2011) uppmärksammar problemet med lärarytbildningens uppdelning i verksamhetsförlagd och högskoleförlagd utbildning. De menar att den förberedelse som lärarytstudenter får från högskolan som förberedelse inför den verksamhetsförlagda utbildningen tycks "tvättas" bort då de efter lärarytbildningen går ut som färdiga lärare och utsätts för det som de betecknar som en praktikchock. De menar att en av orsakerna är att lärarytstudenterna översköjs av uppgifter och utmaningar som nyanställda lärare och att det i första hand handlar om att "överleva" som lärare snarare än att fortsätta utvecklas genom nya erfarenheter. Ahlström & Kallós (1996) framförde tidigt perspektivet att lärarytbildningen inte var forskningsbaserad, d.v.s. man använde sig sällan av gjorda utvärderingar och systematiska framställningar som underlag till förnyelse. De menade att lärarytbildningarna istället ofta vilade på erfarenheter från verksamheten i skolorna och lärarytstudenternas egen kunskap som lärare. De var vidare kritiska till skolverksamheten som ansågs vara normerande av traditioner istället för att stimulera elever till kritiska samhällsliga reflektioner. Vidare fastslog de att den kunskap som ändå finns om att utvecklas till lärare ofta inte alltid utnyttjas. Drygt tio år senare återknyter Kallós (2009) till frågan om varför det i Sverige är svårt att bygga upp forskning i anslutning till lärarytbildning. Kallós konstaterar kritiskt att forskning i anslutning till lärarytbildning och pedagogisk yrkesutövning fortfarande är svagt utvecklad. Han menar att för att både skola och lärarytbildning ska ha möjlighet att vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet krävs också att det finns en aktiv forskning kring lärarytbildning och dess vetenskapliga grund. Det tycks som att forskning kring svensk lärarytbildning också i nutid uppmärksammar det "gap" som fortfarande verkar finnas mellan lärarytbildningens skolverksamma och akademiska delar. Det framträder exempelvis i statens betänkande och utredning kring praktiktära forskning där ett sammanfattande råd bl.a. är att i lärarytbildningarna skapa utrymme för samverkan vad gäller frågan om att skolornas närmande till den vetenskapligt praktiktära forskningen, vilket ses som ett led i att utveckla en forskningsanknuten skola. Här nämns nödvändigheten av att skolan och forskningen har ett gemensamt ansvar och att skolverksamhetens beprövade erfarenhet behöver erkännas och användas. Man är tydlig i rekommendationerna till högskolornas verksamhet och

rekommenderar en tydligare forskningsintegrering av utbildningen och den skolverksamma delen av lärarutbildningen (SOU 2018:19).

Sammanfattningsvis finns det idag en viss uppmärksamhet mot problematiken kring att integrera lärarutbildningarnas skolverksamma och akademiska delar. Staten ställer enligt Eriksson (2009) krav på en förändrad lärarutbildarkompetens, vilket uttrycks i frågor om flexibilitet, kreativitet och förnyelse och relevans till yrkesverksamheten vad gäller undervisning och handledning. Lärarstudenterna bör ges utvecklad möjlighet att reflektera och teoretisera kring sin egen, handledares och övriga kollegers undervisning. Handledarperspektivet uppmärksammas av Henriksson (2019) som ett spänningsfält mellan högskola och skolverksamhet bl.a. avseende bedömning av lärarstudenter under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Hon menar att utvecklingen av relationen mellan de skolverksamma delarna och de högskoleförlagda delarna tycks stå still eller till och med gå bakåt. Detta menar hon beror på att parterna inom högskola och skolverksamhet ofta har olika uppfattningar om varandras verksamheter. Det kan leda till en ytlig grund för lärarstudenternas yrkesutveckling genom kompromisser mellan olika förståelse, intressen och behov. I exempelvis en bedömningssituation kan en lärarstudents yrkeskompetens uppfattas på olika sätt av handledaren och besökande lärare från högskolan. Nordänger & Lindqvist (2012) uppmärksammar också de olika parternas perspektiv och menar att båda är betydelsefulla men bör diskuteras. Henriksson (2014) diskuterar också olika parter lojaliteter under lärarstudenters verksamhetsförlagda delar. Det skapas lätt en allians mellan handledare och lärarstudent vilket gör att besökande lärare från högskolan ibland få stå åt sidan. Öberg-Tuleus (2008) menar att handledaren kan uppfatta den besökande läraren som en representant för hela lärarutbildningen och inte som en likvärdig samarbetspartner under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Besökande lärare från högskolan kan å sin sida uppfatta handledaren som en samarbetspartner men samtidigt mer eller mindre beredda till samarbete. Henrikssons (2019) slutsats är att det råder oklarheter och konkurrens i roll- och ansvarsfördelning vad gäller den verksamhetsförlagda utbildningen. Det gäller också exempelvis att skolverksamma handledare upplever sig vara bortkopplade från beslutet av betyg på VFU-kurserna för lärarstudenten. Det finns således flera forskningsresultat som bekräftar bilden av ett gap mellan verksamhetsförlagd utbildning och högskoleförlagd utbildning. Hegenders (2010) slutsats är att de intentioner som i lärarutbildningspolicy finns om en integrering av olika kunskapsformer i VFU svårigen låter sig realiseras i lärarutbildningar. Han menar också att den verksamhetsförlagda utbildningsdelen präglas av det som är erfarenhetsgrundat. Det tenderar i sin tur att forskningsgrundad kunskap som behandlas på högskolan hamnar i bakgrunden. Schantz Lundgren & Lundgren (2012) drar på liknande sätt slutsatsen att ett av problemen med att lärarstudenten har svårt att exempelvis utveckla en ledarskapsförmåga är att den verksamhets- och den högskoleförlagda delen av utbildningen inte bildar en helhet. Sammanfattningsvis kan det sägas att det således finns pekar på att såväl den högskoleförlagda som den skolförlagda delen av lärarutbildningen behöver närma sig varandra.

Perspektiv på förnyelse av lärarutbildningar

För dem som på något sätt är involverade i lärarutbildningar, är det väl känt att en lärare som behärskar sitt yrke och lyckas nå och utveckla sina elevers förmågor, själv besitter en kunskap och förmåga som är komplex. Denna komplexitet är inte alltid synlig för omgivningen och kan leda till förenklade bilder av vad läraryrket innebär och som kan utmynna i enkla lösningar för att exempelvis förändra lärarutbildningar. På liknande sätt kan vi förstå att läraryrket är något annat än det vi ofta ser i form av att läraren delar ut uppgifter och exempelvis står framför

eleverna och tycks förmedla något. Darling-Hammond (2006) menar att en av uppgifterna för de som månar om professionaliteten i läraryrket är att motsäga den förenklade bild som ibland framkommer i media, yttrade av dem som inte förstår den ofta osynliga komplexiteten och exempelvis hävdar att längden på formella lärarutbildningar utan vidare kan kortas. Med stöd i forskning kring lärarutbildningar argumenterar hon också bestämt för att lärarutbildningar som utbildar högt kvalificerade lärare kännetecknas av att kurserna i ett lärarprogram ska vara starkt länkade och integrerade med varandra, de ska vara integrerade med skolverksamheten och det ska finnas en omfattande och intensiv handledning under skolverksamhet som är länkad till lärarutbildningens kurser med mål att förena teori och praktik (Darling-Hammond, 2006). Hon menar vidare att en av förutsättningarna för att lyckas med detta är att lärarutbildningen samverkar med skolor som faktiskt visar att de effektivt lyckas utbilda elever med olika förutsättningar och fortsätter att utveckla modeller för framgångsrik undervisning. Hon menar också att andras och hennes egen forskning visar att välutbildade lärare skattas högt och bedriver en mer framgångsrik undervisning i jämförelse med lärare med lägre utbildningsnivå. Samtidigt hävdar hon att pedagogisk utbildning har ett lika stort värde som lärarens ämneskunskap för att lyckas som lärare. Program för lärarstudenter måste stödja lärarstudenterna i sökandet av svar på komplexa problem som läraryrket innefattas av genom att lära sig från skolverksamheten och om att verka som lärare. En central faktor för lärarutbildningen menar hon, har visat sig där lärarutbildningar kombinerar och återkommande integrerar en väl strukturerad skolverksamhetsförlagd utbildning med akademiska kurser. Skolverksamheten lägger grunden till de teoretiskt inriktade momenten samtidigt som de akademiska kurserna får en högre relevans för lärarstudenterna. De kan införliva sina erfarenheter och kunskaper från skolverksamheten med de forskningsbaserade analyserna och reflektionerna från exempelvis olika texter (Darling-Hammond, 2008, 2014). Redan på 90-talet argumenterade Fullan (1993) för att lärarutbildningar måste designa program som ger lärarstudenter möjligheter att förstå lärprocesser på djupet i relation till elevers olika sociala och kulturella vardag. Det är bl.a. därför väsentligt för lärarutbildningar att arbeta än närmare skolverksamheten. Cochran-Smith (2008) pekar på en amerikansk trend gällande lärarutbildningsforskning som rör sig mot en mer tillämpningsorienterad form med utgångspunkter i lärandemiljön. Det finns häri ett forskningsintresse mot huvudsakliga delar av en lärares praktik som undervisningen, bedömning, feedback, ledarskap och kunskapsmål. Grossman, Hammerness & McDonald (2009) argumenterar exempelvis starkt för att man i lärarutbildningar ska frångå den traditionella idén med denna starka åtskillnad av skolverksamhet och högskola. De påtalar vikten av att lärarutbildningar i högre grad ska ha inslag av centrala problemställningar som uppstår i skolverksamheten. Deras slutsats är att lärarstudenter på så sätt får större möjligheter att utveckla sin lärarkunskap genom en nära kontakt till faktisk undervisning. Hammerness (2006) ger en beskrivning av den traditionella lärarutbildningen som fragmentarisk. Hon menar att kurserna i lärarutbildningen ofta har vaga samband sinsemellan och att de dessutom tycks vara skilda från de skolförlagda delarna. Hennes slutsatser efter att ha studerat lärarutbildningar som gjort försök med betoning på integrativa upplägg, är att det inte finns någon färdig struktur på utbildningen som till slut uppnås; att bedriva integrativ lärarutbildning är en ständigt pågående process. Hammerness & Klette (2015) argumenterar utifrån lärarutbildningsforskning att en lärarutbildning med kvalitet designas runt kunskapen om vad undervisning med kvalitet innebär och att den bilden delas av skolverksamhet och högskola samverkande parter i lärarutbildningen. Med utgångspunkt i forskning har man ur ett norskt perspektiv på lärarutbildning konstaterat att utbildningarnas kopplingar mellan verksamhet och akademi var svaga, men att det mer och mer uppmärksammats i utformningen och försök med att förnya lärarutbildningarna (Haugalökken & Ramberg, 2007). Tidigt påpekades av Lave och Wenger (1991) att det väsentliga för att utvecklas till en lärare med hög kompetens var att lärarstudenter gavs möjlighet till kollektivt

deltagande i situationsbundna kontexter (skolverksamhet) där det teoretiska perspektivet (högskola) får en meningsfull innebörd. Senare resonerar exempelvis Korthagen, Loughran & Russel (2006) på liknande sätt och menar att teori och praktik blir sammanflätade då de uppmärksammas i realistiska undervisningssituationer. Ett exempel där man försökt åstadkomma detta är vid lärarutbildningen vid universitetet i Leiden. I deras ettåriga program finns flera förändringar som processats fram sedan början av 2000-talet. De arbetar med ett begränsat antal partnerskolor med specialiserade handledare och studenterna kan till viss del vara anställda och få lön på frånan den undervisning på halvtid som de har samtidigt med de akademiska studierna. Vidare har kursernas traditionella innehåll förändrats utifrån idén att de ska stödja lärarstudenternas möte med elever i undervisningen. Ett sådant exempel är att det bekanta problem som de flesta lärarstudenter har i början av sin undervisning i skolan är disciplin- och konfliktlösning. Det innebär att undervisning kring sådana moment prioriteras i den akademiska delen av utbildningen och då företrädesvis läggs parallellt med att lärarstudenterna startar sin undervisning på partnerskolorna (Tartwijk, Veldman & Verloop, 2011). En översikt av forskning visar sammanfattningsvis på hur en förnyelse av lärarutbildningar med ett integrativt perspektiv kan stödjas. Det pekas på nödvändigheten av en integration av innehållet i högskolans kurser med samtida innehåll under skolverksamhet och verksamhetsförlagd utbildning (Dimenäs, Gustafsson & Mitiche, 2016; Grossman & McDonald, 2008; Lave & Wenger, 1991) och att det finns en tydlig *arena* under delar av den verksamhetsförlagda tiden där lärarstudenter, lokala lärarutbildare och universitetslärare diskuterar frågor som uppstår i studenternas undervisning på VFU-skolan (Josefsson, 2001). Vidare bör bedömning av studentens undervisning ske utifrån *dokument* som är gemensamt för respektive kurs och som är transparent för såväl lärarstudent, lokal lärarutbildare som universitetslärare (Henriksson, 2014, 2019). Man pekar på vikten av att *jämställa* vetenskapligt förhållningssätt med beprövad erfarenhet och undvika dikotomin i användningen av begreppen teori och praktik (Dimenäs, 2010, 2012; Hegender, 2007). Det poängteras också vikten av att ordna en *gemensam kompetensutveckling och handledarutbildning* för alla lärarkategorier som bygger på idén om en sammanhållen lärarutbildning där alla har insikt i hela kursutbudets innehåll (Henriksson, 2014; Nordäng & Lindqvist, 2012) och knyta skolor som har ett speciellt intresse av att utgöra en *central och aktiv part* till lärarutbildningen, genom mötesplatser mellan universitet och skolor (Darling-Hammond, 2006), samt planera för en *sammanhållen* utbildning med fokus på progression (Darling-Hammond, 2006). Slutligen fokuseras på att i lärarutbildningen utveckla idéer för att tillvarata ett *ämnesintegrerat bildningsperspektiv* med frågor kring hållbar utveckling (Hopman, 2007; Sadler, 2006a, 2006b; Sjöberg, 2000) och att verka för en ökning av *forskning* kring den egna lärarutbildningsverksamheten (Ahlström & Kallós, 1996; Klette, 2007).

Teoretiska perspektiv på arbetsintegrerad lärarutbildning

Lärarutbildningen innehåller det som vi benämner verksamhetsförlagd utbildning och högskoleförlagd utbildning. Som vi tidigare nämnt visar forskning på problemet med att överbrygga dessa bl.a. för att de ofta ligger som separata kursmoment. Den arbetsintegrerade modellen kan ses som ett försök att jämsides med att öka rekryteringsmöjligheterna till kommunernas skolor också se just arbetsintegrering ur ett lärandeperspektiv. Lave & Wenger (1991) lanserade sin teori "situated learning" som bl.a. berör yrkesutbildningar och som vi i denna studie använder i perspektivet lärarutbildning. Det kan förstås som lärarstudenternas utveckling av lärarkompetens i detta perspektiv i huvudsak sker genom att delta i processer i en omgivning av experter. I det här fallet kan vi förstå experter som lärarutbildare i skolverksamhet och på högskolan i nära samverkan. Ett lärarprogram som i huvudsak exempelvis bygger på

föreläsningar och seminarier inom akademien skilda från skolverksamheten tenderar att splittra en lärarstudents förmåga att utveckla yrkeskvaliteter. Förmågan att öka sin förmåga att verka som lärare ökar genom att också verka som lärare och inte bara talet om att vara lärare. Lave & Wenger uttrycker det som att "learning is an integral and inseparable aspect of social practice" Vidare menar de att "there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than "receiving" a body of factual knowledge about the world" (1991, s. 31, 33). Lave & Wengers teori kan förstås utifrån lärarutbildningens makroperspektiv i form av hur lärarutbildningen organiseras i ett lärarutbildningsprogram. Som centrala kompletterande teoretiska delar i en lärarutbildning återfinns också i Lave & Wengers teori det sociokulturella perspektivet. Det vill säga att socialisation och kommunikation genom vårt språk är en nödvändighet för att också som lärarstudent kunna delta i situerade lärandesituationer som uppstår i ett utvecklat arbetsintegrerat program (Säljö, 2000). Till dessa två teorier som har sitt lärandefokus dels mot struktur dels mot socialisation genom språk kan vi också lägga till det tredje betraktelsesättet för att lärarstudenterna ska ges möjlighet att tillägna sig en yrkeskompetens. Här ligger fokus på att som lärande individ uppmärksammas på de kritiska aspekter kring olika fenomen som uppstår i situationer, diskussioner, videosekvenser eller texter kring att vara lärare. För lärarstudenter varierar vad som är kritiska aspekter beroende på tidigare erfarenheter men det gäller att i olika sammanhang exempelvis uppmärksamma och kunna verbalisera vad som är nödvändiga eller kritiska aspekter av de fenomen som uppstår i en arbetsintegrerad utbildning. Detta härrör från det variationsteoretiska perspektivet (Marton, 2000, 2014). De tre ovan beskrivna teorierna berör lärarstudenters lärande och utgör en del av det sätt varmed vi i denna studie försöker förstå en arbetsintegrerad lärarutbildning.

Metod

I studien har flera datainsamlingsmetoder använts. Det har givits flera tillfällen att som lyssnande forskare och via fältanteckningar kontinuerligt följa ledningsgruppen för projektet på Högskolan för att få en översiktlig bild av var man i projektet befinner sig och vilka problem man försöker lösa. Vidare finns det dokument av olika slag där flera kontinuerligt utgivna projektrapporter utgjort ett viktigt underlag. Datainsamlingen påbörjades hösten 2017 med besök på två skolor utanför högskoleorterna där samtal skedde med rektorer och lärarstudenter. Data har också samlats in med hjälp av anteckningar från uppföljningsmöten under de två första åren där bl.a. rektorer och studentrepresentant varit deltagare tillsammans med ledningen från Högskolans projektgrupp. Det har också skett samtal med sex undervisande lärare från Högskolan, intervjuer med sju personer på Högskolan involverade i ansvar och ledning för projektet. Vidare har fyra personer med motsvarande ansvar och ledning för projektet från regionen intervjuats. För att erhålla en överblick av hela projektet när det pågått knappt två år svarade 33 lärarstudenter och 30 rektorer på en enkät med påståendefrågor och en avslutande del med essäfrågor.

Resultat

De arbetsintegrerade utbildningarnas attraktivitet

Ett syfte med studien är att belysa de arbetsintegrerade programmens attraktivitet vilket görs utifrån det söktryck som finns till de olika utbildningarna och hur lärarstudenter och rektorer svarar på påståendet om de kan rekommendera programmen för presumtiva lärarstudenter. Vidare redovisas uttryckta motiv för attraktiviteten av de arbetsintegrerade programmen.

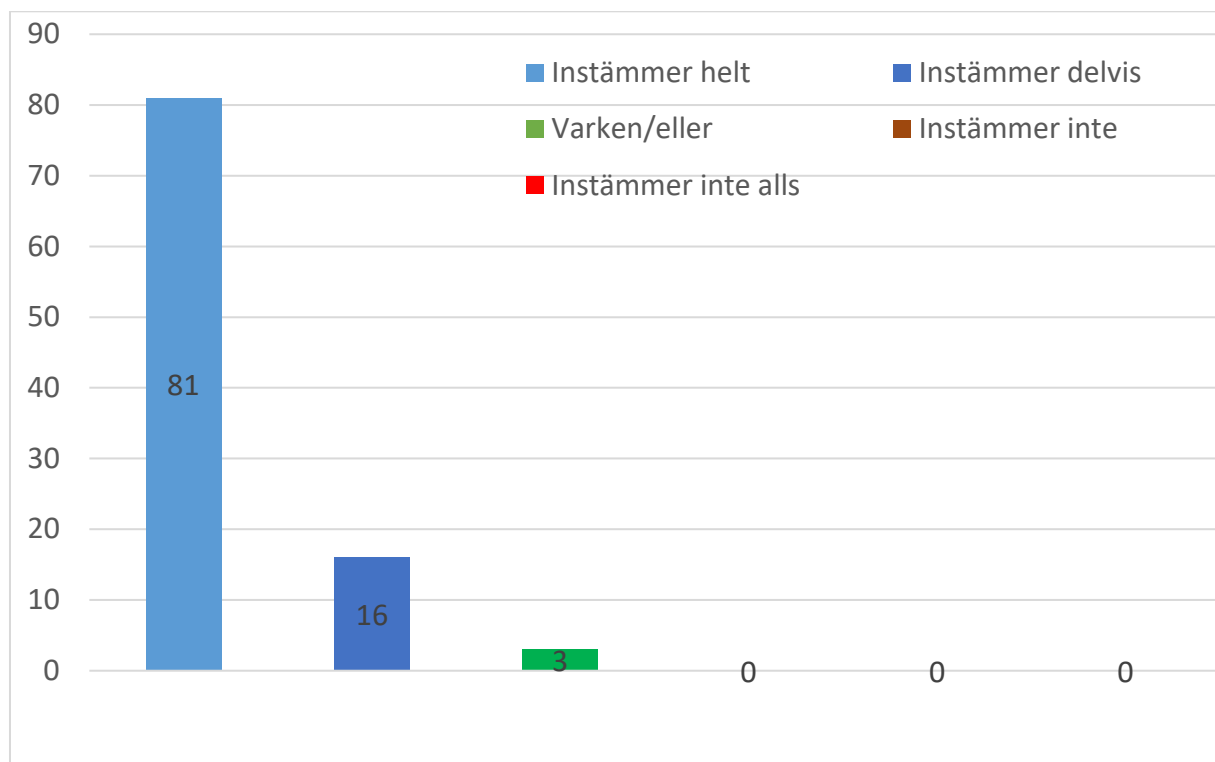
Resultatet i studien ska förstås utifrån programmets två första år men vad gäller söktryck till utbildningen redovisas data från perioden 2017 – 2020 enligt nedanstående Tabell 1.

Tabell 1: Söktryck till de arbetsintegrerade programmen 2017 – 2020.

	Behöriga förstahandssökanden	Antagna behöriga förstahands sökanden
2017	76	31
2018	159	37
2019	104	27
2020	98	45

Utifrån antalet behöriga förstahandssökande i relation till antalet som antagits och faktiskt påbörjat utbildningen är en slutsats att de arbetsintegrerade programmen är attraktiva för lärarstudenterna.

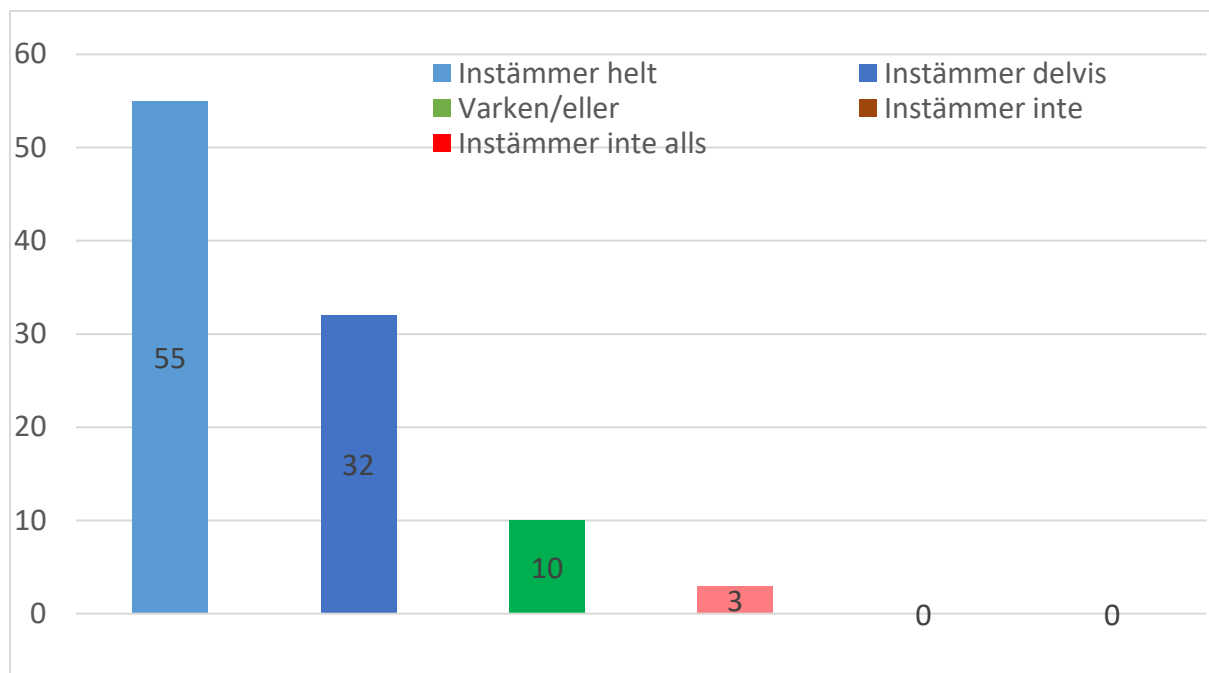
Rektorerna signalerar också betydelsen och därmed attraktiviteten av de arbetsintegrerade programmen när de får ta ställning till påståendet om det är en typ av program som de skulle rekommendera till någon som funderar på att utbilda sig till lärare (Figur 1).



Figur 1. Det arbetsintegrerade lärarutbildningsprogrammet är något jag skulle rekommendera till någon som funderar på att utbilda sig till lärare (30 rektorer).

Rektorerna ställer sig överlag mycket positiva (97% instämmer helt eller delvis med påståendet) till de arbetsintegrerade programmen vilket också kan tolkas som att det har betydelse vad gäller såväl kvalitet som rekryteringsmöjligheter.

Lärarstudenterna i de arbetsintegrerade programmen ställer sig överlag (87%) också positiva till samma påstående om att rekommendera det arbetsintegrerade programmet till de som funderar att utbilda sig till lärare (Figur 2).



Figur 2. Det arbetsintegrerade lärarutbildningsprogrammet är något jag skulle rekommendera någon att söka som funderar på att bli lärare (33 lärarstudenter).

Rektorers och lärarstudenters attityder till de arbetsintegrerade programmen kan utifrån Figur 1 och Figur 2 tolkas som att det är en attraktiv utbildning.

Frågan är vilka olika motiv som kan identifieras som uttryck för attraktiviteten av den arbetsintegrerade utbildningen. En KPU-studerande kommentar om programmet är ”jag är väldigt tacksam att det finns ett sådant program där jag kan arbeta och utbilda mig till lärare och det är ett av de bästa sätten att få mer legitimerade lärare till skolverksamheten vilket vi har brist på”. Några andra lärarstudenter menar att det är ”oslagbart att få utbildningen ”betald” plus att man är erfaren när man är nyexad” och att ”man slipper ta studielån”. Kommentarer om utbildningsformen är något som kräver både tid och engagemang av lärarstudenterna. En KPU-student menar att ”det är tufft och mycket jobb som man måste vara införstådd med, annars superbra koncept.” och ”om man är beredd att det tar mer än 40h/veckan.” Vidare anser en av studenterna att ”stressfaktorn är hög.” och några av grundlärarstudenterna kommenterar utbildningen som att det är en ” hög arbetsbelastning men helt autentiskt sätt att ta till sig hur arbetet i skolan fungerar” och ”om man vill läsa till grundskollärare är detta en stor möjlighet”. En av KPU-studenterna uttrycker det som att det är den ”bästa utbildningen jag genomfört.

Tack! Jobbigt som f...men så bra.” Två grundlärarstudenter omdömen är att programmet är ”våldigt roligt och lärorikt” och ”ett bra upplägg som ger en bra inblick i läraryrket”.

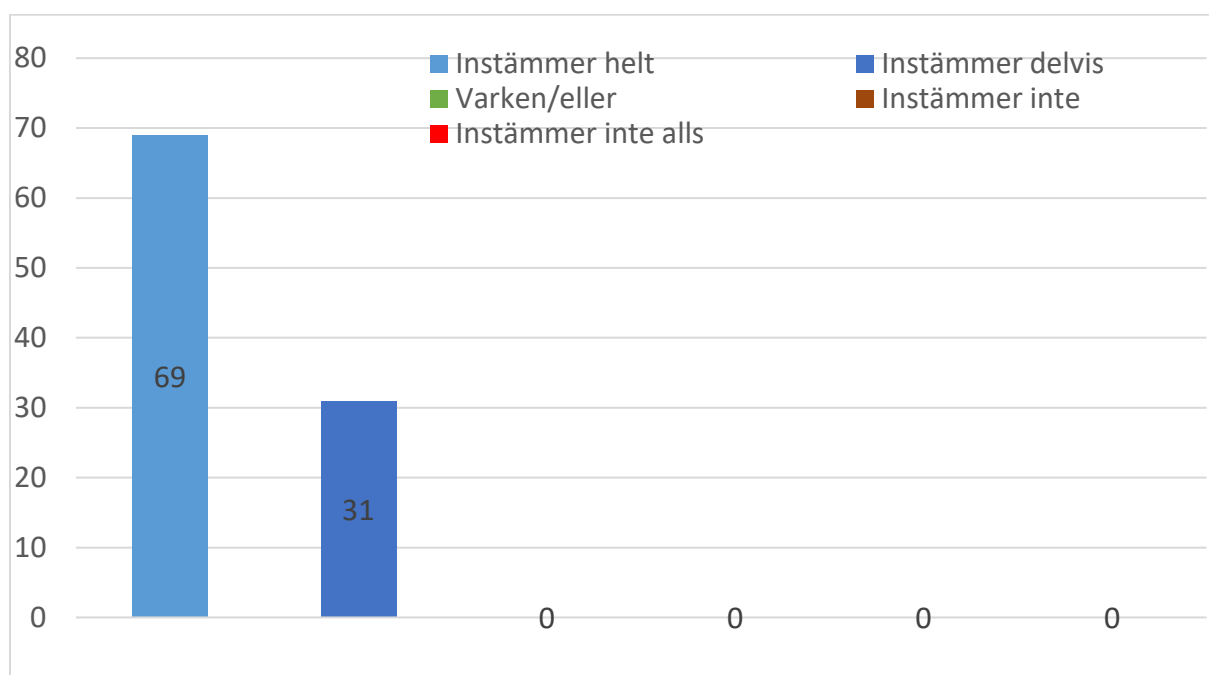
Slutligen menar en av lärarstudenterna att ”jag tycker det är ett bra och välbehövligt initiativ, det ökar onekligen söktrycket på utbildningen”.

Sammanfattningsvis är slutsatsen att efter de första två åren att de arbetsintegrerade programmen har en hög attraktivitet. Det visar sig bland annat i form av högre söktryck och såväl rektorer som lärarstudenter är positiva till att rekommendera den arbetsintegrerade utbildningen till personer som funderar på att utbilda sig till lärare.

Arbetsintegrerade utbildningens stöd för lärarstudenters möjlighet att utvecklas i läraryrket under sin utbildning

Studiens andra delsyfte är frågan om hur de undersökta arbetsintegrerade utbildningarna stödjer lärarstudenters möjlighet att utvecklas i läraryrket under sin utbildning. För det första görs det utifrån lärarstudenternas och rektorers attityder till det arbetsintegrerade programmets betydelse för att utveckla lärarkunskap. För det andra genom lärarstudenternas konkretiseringar av det arbetsintegrerade upplägget och slutligen utifrån rektorernas ställningstagande till påståenden om lärarstudenternas undervisning och lärarskicklighet i relation till det arbetsintegrerade upplägget.

Lärarstudenternas attityd till ”det arbetsintegrerade sättet” belyses genom påståendet som ställts till lärarstudenterna att ”det arbetsintegrerade sättet är centralt för att lära sig bli lärare” (Figur 3).

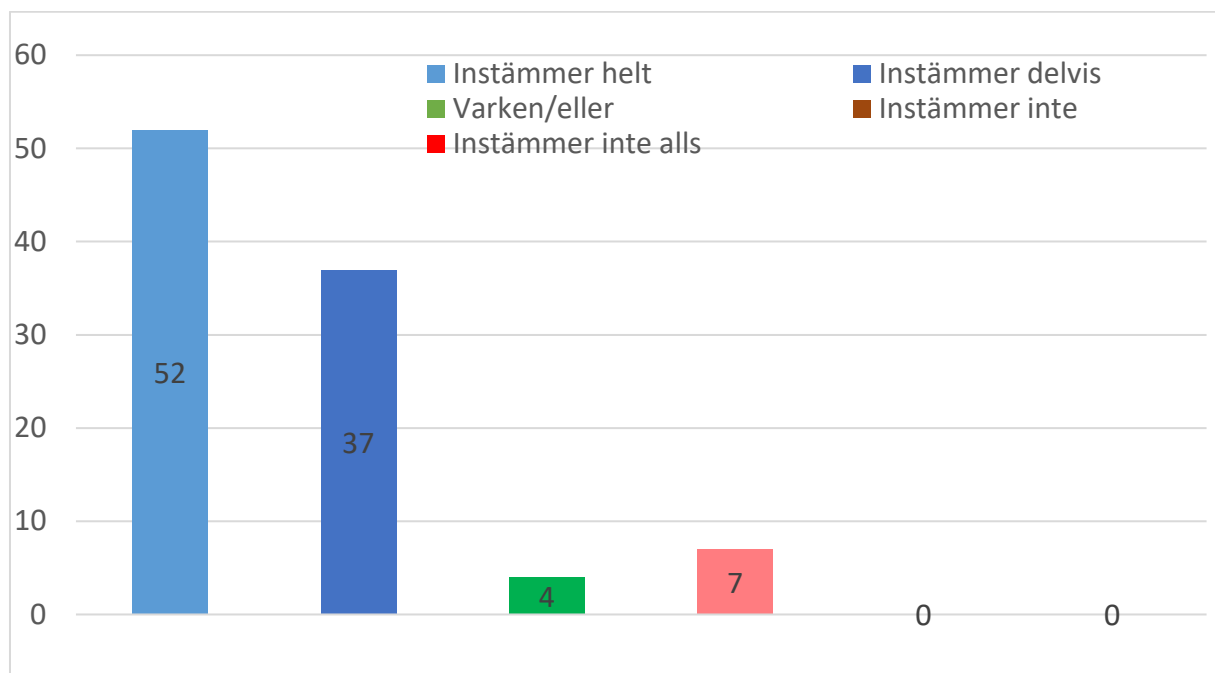


Figur 3. Det arbetsintegrerade sättet är centralt för att lära sig att bli lärare.

Resultatet visar att 69% av de 21 svarande lärarstudenterna instämmer helt i påståendet och 31 % instämmer delvis. Några av attityderna är att ”bra utbildning varvat med arbete ger

erfarenheter och att ”du får applicera den teoretiska kunskapen direkt i verksamheten”. Vidare menar några lärarstudenter att ”det underlättar verkligen att få praktisera det man lärt sig på en gång och få stöd av kollegor/klasskamrater” och att ”annars får man aldrig prova på yrket riktigt skarpt, praktik är inte samma sak”. Någon motiverar sin attityd med att ”man kommer in i yrket från dag 1” och ”praktiken är något helt annat än teoritillämpandet på högskolan”. Några studenter gör en jämförelse med uppfattningen av andra lärarprogram och menar att ”man blir ju lärare även på vanliga lärarprogrammet men vi kan sätta igång direkt när vi är klara” och att det är en ”mer gedigen inläring än vanligt program”.

Vad gäller rektorerna har ett likartat påstående ställts men där ställdes även påståendet i relation till lärarutbildningens examensmål (Figur 4).



Figur 4. Det arbetsintegrerade sättet är centralt för att nå examensmålen att bli lärare.

Rektorerna instämmer till 52 % helt med påståendet och 37% delvis. Någon angav att han/hon inte var uppdaterad på examensmålen och en av rektorerna menade att man kunde bli lärare utan att genomgå den arbetsintegrerade lärarutbildningen. Sammanfattningsvis visar såväl lärarstudenternas som rektorernas attityder till ”det arbetsintegrerade arbetssättet” att upplägget tycks vara framgångsrikt för att utbilda sig till lärare.

Lärarstudenternas konkretiseringar av den arbetsintegrerade utbildningen

Utveckling genom arbetsintegrering

I denna kategori beskriver lärarstudenterna skolverksamhetens integration med högskoleverksamheten ur ett kunskapsintegreringsperspektiv. Det visar sig i beskrivningar som att ”de båda delarna berikar varandra” och att ”kopplingen till verkligheten ger mening åt det teoretiska och förbereder för yrkesrollen”. Vidare pekar några lärarstudenter på betydelsen av ”att få möjlighet att kombinera utbildning och praktiskt arbete och ”att man kan koppla teorin till praktiken, kunna använda lärdomar i mitt jobb”. Några beskriver ”att hela tiden kunna göra jämförelser och kopplingar till praktiken är väldigt utvecklande och att ”jag kan använda teoretiska studier i praktik som är viktig för att utveckla lärarkunskap”. Slutligen görs

kopplingar till de högskoleförlagda studierna där lärarstudenter uttrycker att ”mycket av det vi lär oss på högskolan går att applicera direkt i klassrummet” och ”det betyder mycket, jag får direkt möjlighet att praktiskt prova saker jag får med mig från högskolan” samt ”det har varit bra att få använda högskolans uppgifter i verksamheten, detta gör att jag utvecklas i ett snabbare tempo”. Slutligen menar en av lärarstudenterna att ”det ger en helt annan förståelse när man arbetar med elever hela tiden, att direkt omsätta kunskap”.

I denna kategori fokuseras utsagorna på relationen mellan akademi och skolverksamhet. En av lärarstudenterna menar att

varje dag, för allt jag gör lär jag mig i mitt arbete plus studier, jag har planerat en lektion på Högskolan sedan genomfört den och reflekterat, när vi läste om grupparbeten så kunde vi samtidigt prova på i vår egen undervisning. Samma sak med planering och utvärdering av undervisningen.

Här syftar lärarstudenten på den egna verksamheten som kan diskuteras och utvärderas tillsammans med kollegorna på skolan, med kurskamrater samt högskolans lärare och utifrån den egna planeringen tillsammans med eleverna. En lärarstudents sätt att uttrycka det är att ”jag är betydligt mer verklighetsförankrad i mitt arbetssätt än jag varit om jag enbart studerat”.

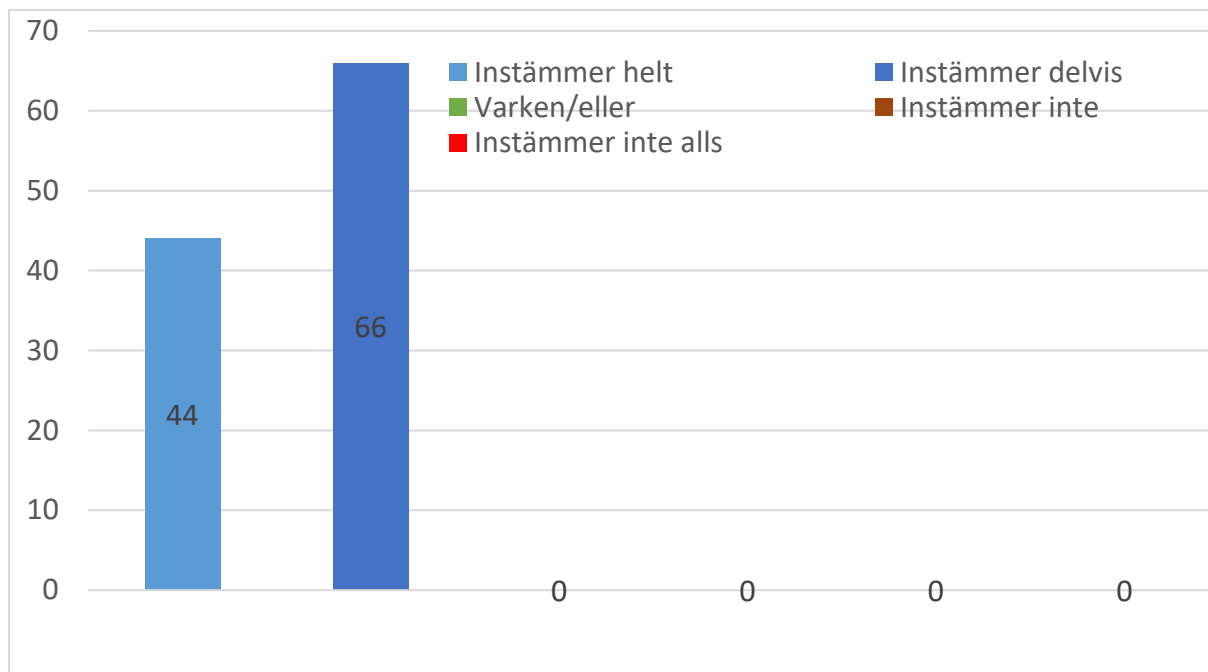
Utveckling av beprövad erfarenhet

Lärarstudenterna ger här exempel på att tiden i skolverksamheten är annorlunda i de arbetsintegrerade programmen. Därmed skapas också tillfällen att utveckla en beprövad lärarkunskap. Det kan beskrivas i yttranden som att ”mer tid med elever gör mig till en bättre lärare” och att de ”får praktik varje vecka, det är mycket värt”. Vidare kan det förstås som att studenterna utvecklar en beprövad erfarenhet genom uttryck som ”jag får mer fördjupning i den praktiska delen, mer säkerhet i min roll i skolverksamheten samt min didaktiska del”. Även ”vikten av att få praktisera hantverket och prova på vad som fungerar utvecklas”.

Utveckling genom teori

Återkommande i svaren är beskrivningen av pendlingen mellan akademi och verksamhet vilket förstärks genom yttrande som ”jag kan på ett annat sätt relatera till litteratur”. En annan lärarstudent hävdar att det är ”lättare att förstå kurslitteraturen när man kan använda den på arbetet” och ”om jag t.ex. lär mig ett sätt att uttrycka något som kan vara svårt för elever att få grepp om i säg matte, så kan jag prova det i veckan”.

Sammanfattningsvis antyder lärarstudenterna i sina svar vikten av varje vecka undervisa sina elever samtidigt som de studerar på högskolan. Det visar också att det innehåll som är i fokus hämtas såväl från högskolan som från skolverksamheten. Flera lärarstudenter uttrycker att det är en krävande utbildning. Det är påtagligt att lärarstudenterna ser möjligheterna med det arbetsintegrerade upplägget vilket också kan förstås utifrån Figur 5 där lärarstudenterna tagit ställning till påståenden kring litteratur, undervisning (Figur 6) och seminarieverksamheten på högskolan (Figur 7).

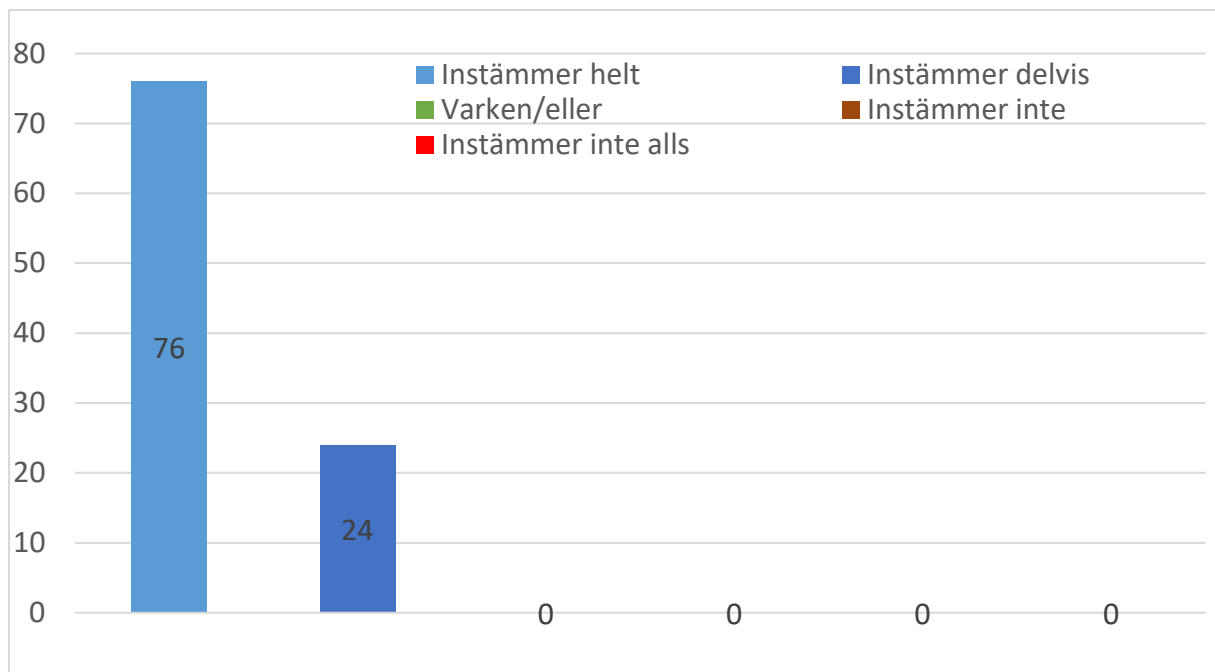


Figur 5. Att ha undervisning med sina elever under veckan samtidigt som jag från högskolan arbetar med litteratur innebär att jag fördjupar min lärarkunskap.

De svaranden anger att man helt (44%) eller delvis (66%) instämmer i påståendet.

Vad gäller *litteraturen* finns kommentarer som tyder på att litteraturen utgör en viktig del av utbildningen. Man säger exempelvis att "när teoriavsnitten går att binda samman med praktiken – ja. Annars har de ingen större betydelse just när man läser dem." En av grundlärarstudenterna menar att "kunskapen fördjupas på sikt". Några lärarstudenter instämmer inte helt i påståendet beroende på vad det är för litteratur och när de möter den. Några grundlärarstudenter uttrycker flera exempel på detta: "många saker stämmer inte med verkligheten i skolan", "allt som står i litteraturen fungerar inte i den "moderna" skolan", "ibland är kursinnehållet helt väsensskilt från det man kan göra på jobbet", "känns som jag lär mig mest om att faktiskt vara lärare när jag är på arbetsplatsen", "verkligheten är ofta en annan" eller "viss litteratur tycker jag dock inte är adekvat eller bra nog för att tillämpa/ha relevans i verksamheten". Några av KPU studenterna betonar vikten av litteraturen men att den borde hanteras annorlunda "just den aspekten borde vara mer värd och ta tillvara på ett annat vis då den inte används tillräckligt" och att "ibland känns det mycket intensivt med den vi läser och med praktiska delen".

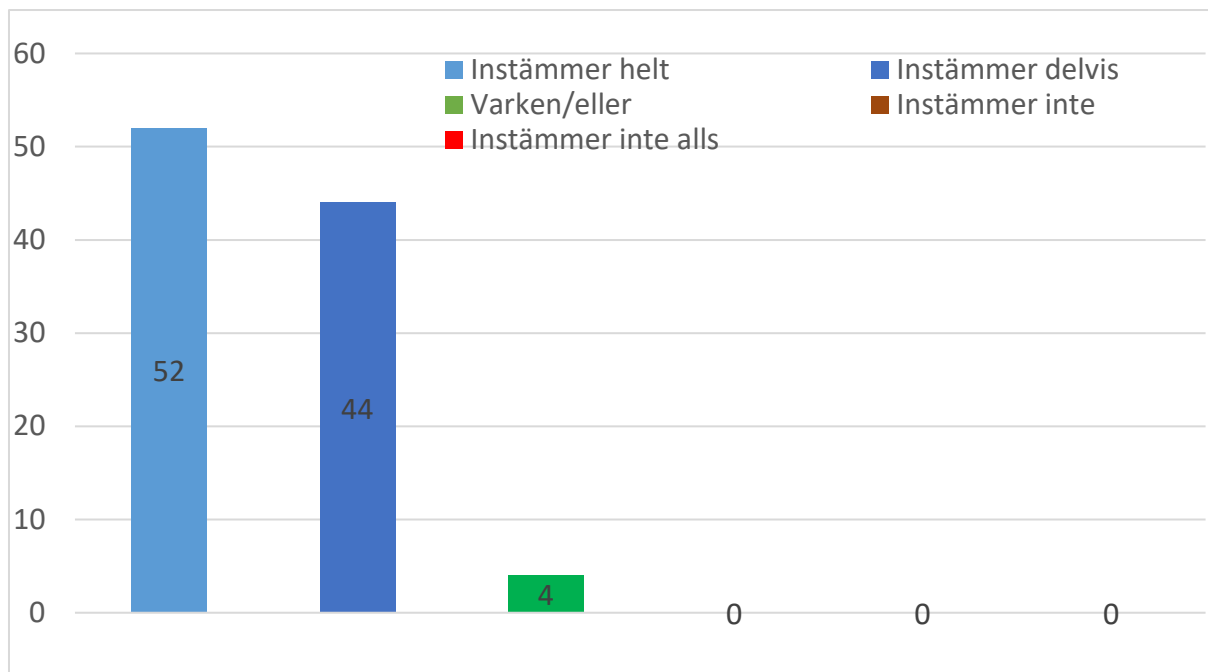
De uppgifter som ges från högskolan i relation till den skolverksamma undervisningen speglas i följande attityder.



Figur 6. Att ha undervisning med sina elever under veckan samtidigt som arbetar med uppgifter från högskolan innebär att jag fördjupar min lärarkunskap.

Överlag tycks lärarstudenterna uppfatta uppgifterna från högskolan på ett positivt sätt. Några grundlärarstudenter menar att ”jättebra att arbeta samtidigt som man pluggar. Man förstår vad vi pratar om på högskolan & kan testa allt” och ”att använda det man nyligen lärt sig gör att man kan värdera, reflektera och anpassa mer”. Det finns också lite mer av kritik i kommentarer som ”alla uppgifter går det inte att omsätta i praktiken i den moderna skolan”, ”i vissa kurser blir det mest stress & då” och ”uppgifterna är ofta bra, men det är viktigt att uppgifterna för mycket/för ofta ”rubbar” den ”vanliga” undervisningen som ska bedrivas i verksamheten”. En av KPU studenter instämmer i den sista kommentaren från en av grundlärarstudenterna och uppmärksammar att ”det finns tillfällen då uppgifter krockar med något på skolan. Jag prioriterar alltid skolarbetet på skolan.”

Ett påstående som lärarstudenterna också fick ta del av är *seminarieverksamheten* på högskolan och hur den ger möjlighet att utveckla lärarrollen i skolverksamheten. Här instämmer helt eller delvis 96% av lärarstudenterna att det är utvecklande för lärarrollen (Figur 8).



Figur 7. Seminarierna på högskolan utvecklar min lärarroll i skolverksamheten.

Rektorers ställningstagande till påståenden om lärarstudenternas undervisning, lärarskicklighet i relation till det arbetsintegrerade upplägget

Påståendena nedan kring undervisning och lärarskicklighet har sammanfattats i tabellform (Tabell 2).

Tabell 2. Rektorers ställningstagande till påståenden om lärarstudenternas undervisning, och lärarskicklighet.

	Instämmer helt (%)	Instämmer delvis (%)	Varken/eller (%)	Instämmer inte (%)	Instämmer inte alls (%)
Att lärarstudenterna har <i>undervisning</i> med sina elever under veckan samtidigt som de handleds på min skola och studerar på högskolan innebär att de fördjupar sin lärarkunskap.	87	13			
Genom det arbetsintegrerade upplägget får lärarstudenterna grundläggande förutsättningar för att utvecklas till <i>skickliga lärare</i> .	73	27			

Rektorerna instämmer helt eller delvis till 100 % i påståendet om fördjupad lärarkunskap när studenterna samtidigt handleds på skolan och har sina studier förlagda till högskolan. De instämmer vidare helt eller delvis till 100 % i påståendet att det arbetsintegrerade upplägget ger lärarstudenterna grundläggande förutsättningar att utvecklas till skickliga lärare. En rektor kommenterar att en ”förutsättning är goda/skickliga lärare i arbetslagen och handledare.”

Sammanfattning av resultat

Det är en genomgående positiv bild som efter två års antagningar ges av de arbetsintegrerade programmen som bedrivs tillsammans med regionens skolhuvudmän och Högskolan och som beskrivs av de som på olika sätt är involverade i utbildningen. Tillskillnad från ordinarie lärarprogram har dessa studenter antagits och rangordnats utifrån ett högre söktryck, vilket kan bidra till denna mer positiva bild och kan också utgöra en betydande faktor för att en lärarutbildning ska lyckas utbilda kvalificerade lärare. Rekryteringsprocessen skiljer sig också åt från ordinarie program genom att lärarstudenterna efter antagning på meriter också ges en form av anställning i kommunerna. Här har det ibland uppstått problem med matchning utifrån skolornas olika behov och matchning gentemot de ämneskunskaper som studenterna för med sig in i utbildningen.

Den bild som ges av lärarstudenterna och involverad personal visar att arbetsbördan ibland blir tung för studenterna beroende på olika krav från högskolan gällande uppgifter och olika krav från kommunerna gällande vad anställningsförhållandet i relation till utbildning innebär. Flera av studenterna har vittnat om att det ibland är stressmoment som för högskolans del innebär att studenterna riskerar att förlora djupet i uppgifter och behållning av litteratur som ingår i kurserna. Vad gäller måluppfyllelsen för lärarstudenterna som går de arbetsintegrerade programmen är det för tidigt att bedöma eftersom den första kullen ännu inte har genomfört hela utbildningen. Flertalet rektorer anser dock att de lärarstudenter som genomför de arbetsintegrerade programmen lyckas med sitt läraruppdrag under studietiden. De är en utmaning att arbeta som anställd lärarstudent men det tycks som alla involverade parter från såväl högskola som handledare, mentor och rektor i skolverksamheten bidrar till ett viktigt stöd för studenterna. I några fall fungerar stödet sämre vilket främst beror på att man i skolverksamheten inte verkar vara tillräckligt insatt i det arbetsintegrerade programmens struktur.

Frågan är om de arbetsintegrerade lärarstudenterna på något sätt skiljer sig från övriga i ordinarie program. Vad gäller antagning så är det en skillnad vad gäller meritvärde men det är också en omvittnad skillnad i studenternas engagemang exempelvis i föreläsningar och seminarier på högskolan då deras skolverksamhet alltid är närvarande i rummet. En slutsats från presenterat resultat är att lärarstudenterna ser att den största förtjänsten i programmet är ett mer fördjupat och utvecklat lärande kring såväl den beprövade erfarenheten som det vetenskapliga förhållningssättet och som bl.a. återfinns i litteratur. Argumentet härför kan förstås som det "situerade lärandet", d.v.s. den omedelbara tillgången till sitt eget klassrum, till kollegor och rektor på skolorna och i relation till studierna på högskolan. Den största utmaningen är arbetsbelastningen som i sin tur kan ses som ett resultat av bristande kommunikation mellan högskola och skolverksamhet trots stora ansträngningar att överbrygga detta.

Diskussion och slutsatser

Sammanfattningsvis visar resultaten på att de arbetsintegrerade programmen är attraktiva för lärarstudenterna och att programmen ger möjlighet att utveckla lärarrollen. Arbetsintegrering tycks innebära att utbildning och arbete i skolverksamheten stödjer varandra och att det är av vikt att utbildningen inte blir talet *om* att vara lärare utan att fokus ligger på att vara en del i lärarbetet. Från rektors perspektiv menar man också att utbildningen måste bygga på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, där kollegialt lärande i skolans arbetslag bidrar till att koppla ihop dessa delar. Att vara en del i lärarbetet samtidigt som man som lärarstudent också är en del av den akademiska delen kan relateras till Darling-Hammond (2006) som menar att lärarutbildningens kurser ska vara integrerade med skolverksamheten. Det finns också ett lärande och kunskapsperspektiv kring idén om det "situerade lärandet" som kan utgöra en ram

för att bl.a. förstå den positiva bild som både rektorer och lärarstudenter har till de arbetsintegrerade programmen (Lave & Wenger, 1991). Vidare finns det stöd att tolka den positiva bilden som ges utifrån de många försök som görs med att utveckla lärarutbildningar med liknande upplägg såväl nationellt som internationellt (Darling-Hammond, 2006; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Dimenäs, Gustafsson & Mitiche, 2016). Vi kan också knyta an till de utsagor som finns i samtalen om vikten av att de arbetsintegrerade programmen utvecklas utifrån såväl beprövad erfarenhet som vetenskapligt förhållningssätt vilket tidigt har förordats av bl.a. svenska lärarutbildningsforskare (Kallos, 2009, Hegender 2010). Det som kan skönjas i den arbetsintegrerade utbildningen är också medvetenheten om handledningens betydelse (Henriksson, 2014, 2019). Detta påtalas också som centralt av Darling-Hammond (2006) som menar att handledningen måste vara omfattande och intensiv under skolverksamhet som är länkad till lärarutbildningens kurser med målet att förena teori och praktik.

Sammanfattningsvis är slutsatserna från enkäter och samtal med involverade parter kring den arbetsintegrerade lärarutbildningen är att den är attraktiv och ger lärarstudenterna möjlighet att utvecklas i läraryrket, men också att det finns flera områden som behöver utvecklas. De arbetsintegrerade utbildningarna är kvalificerade utbildningar, som för lärarstudenterna inte bara *handlar om* vad en lärare bör göra utan i huvudsak handlar om en möjlighet att *befinna sig i* något. Detta kan ses som ett unikt fokus vad gäller lärarutbildningar och som kräver ett kontinuerligt utvecklingsarbete av personal i såväl högskola som i skolverksamhet i samverkan med lärarstudenter. Slutligen tycks den arbetsintegrerade utbildningen utgöra en möjlighet att minska den klyfta som ofta omskrivs som att finnas mellan akademi och skolverksamhet.

Om författarna

Susanne Antell är universitetsadjunkt vid Högskolan Dalarna, där hon främst undervisar i naturvetenskap och hållbar utveckling på lärarutbildningen. Susanne är intresserad av aktionsforskning i praktisk skolverksamhet där just samverkan med undervisande lärare och elever är centralt.

Jörgen Dimenäs är professor i Pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna och har inriktning mot såväl allmän didaktik som de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. Jörgens forskning fokuserar lärarutbildning, lärares undervisning och klassrummets didaktik. Han arbetar också med skolutveckling och är involverad i ett flertal projekt med aktionsforskning som grund.

Annie-Maj Johansson är lektor i naturvetenskap vid Högskolan Dalarna. Hon har en bakgrund som ämneslärare i biologi och naturkunskap och lång erfarenhet av att undervisa vid högskolans lärarutbildningar. Hennes forskningsintresse handlar om undervisning och lärande i naturvetenskap och om ämnesintegrerad undervisning i förskoleklass och grundskola.

Lena Knies är universitetsadjunkt i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon har en bakgrund som lärare i grundskolans alla åldrar och lång erfarenhet av att undervisa vid högskolans lärarutbildningar. Hon har sedan starten av den arbetsintegrerade grundlärarutbildningen vid högskolan varit ansvarig för programmet och dess utveckling. Hennes forskningsintresse handlar om undervisning och lärande i grundskola, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, professionsutveckling i en arbetsintegrerad utbildningskontext.

Johanne Maad är universitetslektor i naturvetenskap vid Högskolan Dalarna, Institutionen för lärarutbildning, där hon undervisar på flera av högskolans lärarprogram och har ett intresse att utveckla arbetsintegrerad lärarutbildning. Hon är fil. doktor i systematisk botanik och lärare för grundskolans senare år och gymnasiet. Hennes forskningsintressen är framförallt inom naturvetenskapernas didaktik.

Sofia Walter är Samordnare och verksamhetsutvecklare på Högskolan Dalarna, med fokus på VFU och samverkan mellan lärarutbildning och skola. Sofia, som är en av initiativtagarna till arbetsintegrerad lärarutbildning på Högskolan Dalarna, bidrar bland annat utifrån mångårig erfarenhet från rollen som utvecklingsstrateg inom kommunal grundskola.

Referenser

Ahlström, K-G. & Kallós, D. (1996). Svensk forskning om lärarutbildning- Problem och frågeställningar i ett kooperativt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1(2), 65-88.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. I M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; D. J. McIntyre & K.E Demers, (red.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, 1017-1049. New York: Routledge, Taylor Francis Group.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching: What do we know? I M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; D. J. McIntyre & K.E Demers, (red.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, 1316-1323. New York: Routledge, Taylor Francis Group.

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: *The Holy Grail of Teacher Education*. Peabody Journal of Education 89, 547-561. Routledge. Taylor & Francis Group.

Dimenäs, J. (2010). Beyond dichotomization – A different way of understanding Work Integrated Learning. *The Journal of Cooperative Education and Internships*, 44, 43-49.

Dimenäs, J., Björklund, M., Häggkvist, K., Larsson, I., Malm, A., Rundgren, M. & Welin Mod, A. (2012). Retorikens beprövade erfarenhet ur yrkesverksamma lärar- och sjuksköterskehandledares perspektiv. *Utbildning & Lärande* 6(1), 98-116.

Dimenäs, J., Gustafsson, T. & Mitiche, A. (2016) Att bli lärare – argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121-137.

Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.

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.

Grossman, P., Hammerness, K & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, Re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-290.

Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-126.

Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce International Perspectives on Education and Society* 27, 239-277.

Haugalökken, O. & Ramberg, P. (2007). Autonomy or control - discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 55-69.

Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett "mischmasch" av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.

Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No 12. Linköping Studies in Behavioural Science No 148.

Henriksson, K. (2014). *Spänningsfältet mellan universitet och skolverksamhet vid bedömning inom VFU. En forskningsöversikt*. Paper presenterat under VILÄR-konferensen vid Linnéuniversitet 16-17 dec. 2014.

Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: en studie av hur lärarstudenters yrkeskunskande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. Linnaeus University Dissertations No 365/2019.

Hopman, S. (2007). Resetrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Journal* 6(2), 109-121.

Högskolan Väst - Arbetsintegrerat lärande: <https://www.hv.se> (Hämtad 20191013).

Patrick, C-J., Peach, D. & Pocknee, C. (2009). *The WIL Report: Work Integrated Learning – A national scoping study*, 1-97. Griffith University.

Josefsson, I. (2001). Erfarenhetens plats i högre utbildning. Bilaga 3. I SOU 2001:107, *Yrkehögskoleutbildning – inriktning, utformning och kvalitetskriterier* (s. 212). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Kallós, D. (2009). Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? Om myndighetsmissbruk, svek och andra missförhållanden. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14 (3), 237-249.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education program and practices. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1020-1041.

Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal* 6(2), 147-159.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. NY: Routledge.

Nordänger, U-K. & Lindqvist (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande* 6 (1), 80-97.

Sadler, T. D., Amirshokohi, A., Kazempour, M. & Allspaw, K.M. (2006a). Socioscience and Ethics in Science Classrooms: Teachers Perspectives and Strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376).

Sadler, T.D., Barab, S.A. & Scott, B. (2006b). What Do Students Gain by Engaging in Socio-Scientific Inquiry. *Research in Science Teaching*, 37 (4), 371-391.

Sjöberg, S. (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund Studentlitteratur.

SOU 2018:19. Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Betänkande av Utredningen om praktisknära forskning.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tartwijk, J., Veldman, I. & Verloop, N. (2011). Classroom management in a Dutch teacher education program: a realistic approach. *Teaching Education* 22(2), 169-184.

Wahlström, N. & Alvunger, D. (2015). *Forskningsbaserad lärutbildning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

von Schantz Lundgren I. & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning – en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning & Lärande* 6(1), 50 – 63.

Öberg-Tuleus, M. (2008). *Lärutbildning mellan det bekanta och det obekanta – en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 13. Örebro universitet.

