

Rapport från följeforskning av verksamhetsintegrerat grundlärarprogram

Ann-Britt Enochsson

Inledning

Hösten 2018 startades en, för Karlstads universitet, ny form av grundlärarprogram där studenterna är anställda 50 % som lärare i årskurserna 4–6 i grundskolan och samtidigt genomför motsvarande lärarutbildning på 75%. Denna utbildning går under benämningen *Verksamhetsintegrerat grundlärarprogram (VIG)*. Programmet genomförs under sammanlagt 11 terminer till skillnad från ordinarie grundlärarprogram som varar 8 terminer. Satsningen är ett samarbete mellan Karlstads universitet och kommuner i regionen, och ett led i att underlätta rekryteringen och att skapa möjligheter för en ny målgrupp att nå lärarbehörighet¹. Studenterna har en lön som motsvarar något mer än halvtid, vilket har setts som ett viktigt incitament, och en bärande idé är att utbildningen ska vara en modell för kunskapsutbyte mellan skolor i kommunerna och lärarutbildningen (ibid).

Denna rapport är en slutrapport från följeforskningsprojektet, som initierades av lärarutbildningsnämnden vid Karlstads universitet under hösten 2018. Följeforskning kan förstås på lite olika sätt i olika kontexter och i det här projektet definieras det som en *forskningsbaserad utvärdering* där både forskning och kontinuerlig utvärdering har sin plats (Ahnberg, Lundgren, Messing & von Schantz Lundgren, 2010). Kontinuerlig återföring till uppdragsgivaren är en viktig del. Då denna följeforskning endast pågått under 2019, fördes en diskussion med lärarutbildningsnämnden i september 2019.

Följeforskning och studiens syfte

Uppdraget innefattade att belysa om studentens lärande påverkas positivt av att hela tiden ha tillgång till en praktik och ska bland annat utgöra underlag vid utredning om kommande satsningar på liknande program ska göras. För att kunna belysa VIG-studenternas lärande, innefattar designen därför jämförelser av examinationsresultat mellan dessa studenter och studenter från motsvarande kurser i ordinarie program.

¹ <https://www.kau.se/lun/nyheter/ny-lararutbildning-pa-karlstads-universitet>

Frågeställningar

Utifrån uppdraget om önskemålet att belysa VIG-studenternas lärande ställs följande forskningsfrågor:

- Finns det någon skillnad i examinationsresultat för VIG-studenter respektive studenter på ordinarie grundlärarprogram? Om så är fallet, hur ser dessa skillnader ut?
- Hur upplever lärarutbildare VIG-studenternas lärande och lärandesituation?
- Hur upplever VIG-studenterna sitt eget lärande och sin studiesituation?

Bakgrund

Verksamhetsintegrerad eller arbetsintegrerad lärarutbildning har tidigare förekommit vid Karlstads universitet för ämneslärare, då i samarbete med stiftelsen *Teach for Sweden*. Högskolan Dalarna var först ut av svenska lärosäten att starta en *arbetsintegrerad grundlärarutbildning*. Det som utmärker dessa två utbildningar – samt det verksamhetsintegrerade grundlärarprogrammet vid Karlstads universitet – och som skiljer dem från andra lärarprogram, är att teori och praktik varvas kontinuerligt genom hela utbildningen, och att studenterna har en högre studietakt relaterat till den arbetstid de genomför på skolor, dvs sammanlagt mer än 100 % av heltid. Från de två tidigare exemplen finns utvärderingar. Dock fokuserar ingen av dessa utvärderingar specifikt på lärandet (Dimenäs, 2019; Sadurskis m fl, 2017), men det finns några saker som ändå kan vara av relevans för denna rapport.

Det verksamhetsintegrerade ämneslärarprogrammet (VÄP) genomfördes som ett samarbete mellan Karlstads universitet, högskolan i Halmstad och stiftelsen *Teach for Sweden*. Studenterna antogs via intervjuer och förutom kurser vid högskola och universitet samt anställning vid skolor, ansvarade TFS för ett inledande sommarinstitut, coaching och ledarutbildning. Anställningarna låg i kommuner med sämre socioekonomiska förutsättningar än genomsnittskommunen och på skolor som haft problem att rekrytera lärare. Kommunerna var belägna i storstadsområdena med undantag för en skola i Luleå. Anställningarna var på heltid, men 20 % av tiden var arbetsfri för att ägnas åt studier på motsvarande 75 % av heltidsstudier under fyra terminer. Utgångspunkten i Sadurskis m fl (2017) rapport som skrevs på uppdrag av Universitetskanslerämbetet var att undersöka om denna satsning ledde till att fler grupper av studerande sökte sig till lärarutbildningen och i vilken mån de sedan tog ut sin examen. Första kullen bestod av 11 studenter, varav 8 tog ut en examen (73 %), i nästa kull som bestod av 23 studenter, tog 13 ut examen (56 %). Detta ska jämföras med ordinarie KPU² där 52 % tog ut examen under samma period. VÄP lockade studenter som såg fördelar i att vara försörjda under studietiden och som inte skulle haft möjligheter att studera annars. Andra synpunkter som sticker ut, har varit att arbetsbelastningen varit hög för studenterna, och att utbildningen inte varit tillräckligt anpassad efter studenternas behov. Det senare har i viss mån tillgodosetts i form av större inslag av ämnesdidaktik. (Sadurskis m fl, 2017).

² Kompletterande pedagogisk utbildning: <https://www.kau.se/utbildning/program-och-kurser/program/LAKPU>

Det arbetsintegrerade lärarprogrammet vid högskolan Dalarna genomfördes både för blivande grundlärare och för blivande ämneslärare. Anställningen i kommunerna var 50 % och studietakten 75 %. Programmet genomförs under 11 terminer, och upplägget har därmed en större likhet med VIG i Karlstad. Dimenäs (2019) drar slutsatsen att det är påtagligt att studenterna ges möjlighet att utnyttja det arbetsintegrerade uppläggets idé om ett lärande. Resultatet är något tvetydigt i fråga om lärande och det finns heller inga konkreta indikatorer på lärandet, utan slutsatsen bygger på självrapportering. Lärarstudenterna själva rapporterar ett fördjupat och utvecklat lärande kring både beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt. Anledningen till detta är den omedelbara tillgången till ett eget klassrum. Å andra sidan rapporterar studenterna också om en stress som gör att de ibland förlorar djupet i uppgifter och behållning av litteratur som ingår i kurserna. Anledningen till detta är den höga arbetsbelastningen. Villkoren skiljer sig åt för studenterna på de olika skolorna och det ser de som ett problem. Det betyder att de får olika stöttning, både vad gäller anpassning av arbetsbördan när det är mycket att göra i kurserna, och konkret handledning i lärarjobbet. De tycker också att kurserna behöver innehålla mer konkret kunskap, som de kan ha nytta av i klassrummet. Dimenäs menar att det är för tidigt att uttala sig om måluppfyllelsen, då de ännu inte avslutat hela programmet. Studenterna har ett högre meritvärde för antagning och ses som mer engagerade i utbildningen än studenter i ordinarie lärarprogram. Även i Dalarna har studenterna synpunkter på att kurserna skulle kunna relatera mer till skolverksamheten än vad de gör, men genomgående är det en positiv bild som framträder.

Vid Karlstads universitet är det alltså ett verksamhetsintegrerat grundlärarprogram där studenterna jobbar 50 % i skolor och läser med en studietakt på 75 %. Huruvida ett program är verksamhetsintegrerat eller arbetsintegrerat verkar vara komplicerat att reda ut, då olika dokument använder begreppen på olika sätt, alternativt använder begreppet synonymt. Dimenäs (2019) menar att studenten har ansvar för den egna skolverksamheten i den arbetsintegrerade utbildningen, medan i den verksamhetsintegrerade utbildningen, har någon annan än studenten ansvaret. I det avseendet kan det diskuteras ifall utbildningen i Karlstad är arbetsintegrerad eller verksamhetsintegrerad, men Karlstad har valt benämningen verksamhetsintegrerad för den utbildning som är i fokus i denna rapport. Därför kommer det begreppet att användas.

I en nyligen framlagd magisteruppsats, har rektorer på VIG-studenternas arbetsplatser intervjuats om VIG-programmet (Mörk, 2019). Sex rektorer intervjuades och fokus i uppsatsen var skolutveckling. Rektorerna såg VIG-programmet som en värdefull satsning, och de trodde att utbildningens innehåll skulle leda till en utveckling av kollegiala samtal och kollegialt lärande på skolan. Det faktum att studenterna har både teori och praktik varje vecka gör att utbildningen på sikt kommer att bidra till skolutveckling. Det Mörk ser saknas är att även om studenterna har en handledare på skolan, uteblir samtalen. Rektorerna nämner inte heller att handledarna har något samarbete med universitetet, något som tidigare forskning visat är viktigt för att studenterna bättre ska kunna integrera teori och praktik (ibid.).

Forskning om integrering av teori och praktik

I den forskning som studerar relationen mellan teori och praktik, påpekas återkommande att kunskapsbasen är svag (t ex Cochran-Smith m fl, 2015; Hjort & Pramling, 2014), det vill säga

att det inte finns så mycket forskning. Det som ändå står klart är att det finns en växande empirisk forskningsbas som stödjer att en lärarutbildning som designas mellan verksamhet och universitet uppvisar kvalitet runt kunskapen om vad god undervisning är (Hammerness & Klette, 2015). Det är då möjligt att fläta samman teori och praktik i realistiska undervisnings-situationer där det teoretiska perspektivet kan ges en innebörd (Korthagen m fl, 2006).

Hammerness och Klette (2015) utgår från tidigare forskning då de pekar på tre områden av betydelse för en "god" lärarutbildning, som förbereder studenterna på ett relevant sätt för den framtida professionen. Det första handlar om att ha en vision som förmedlas till studenterna, det andra handlar om koherens eller sammanhållning på så sätt att alla delar i utbildningen strävar åt samma håll och tydligt hänger ihop. Det gäller såväl alla universitetskurser som mellan kurser och praktikskolor. Det tredje området är att ge rikligt med tillfällen för studenterna att praktisera sina kunskaper, något som lyfts av fler forskare (t ex Dimenäs m fl, 2016; Grossman & McDonald, 2008). Det kan göras både genom att iscensätta undervisning i kurser, men också genom att studenterna praktiserar på skolor. En av de studerade lärarutbildningarna ovan var Stanfords lärarutbildning där studenterna är ute på praktikskolor varje vecka under hela utbildningen och det upplägg som mest motsvarar VIG. Stanfords lärarstudenter sticker ut på det sättet att de rapporterar att de får många möjligheter att praktisera det de lärt sig i kurserna.

En viktig ingrediens i Stanfords upplägg är regelbundna samtal mellan studenter och forskare (Stanford University, 2015), något som genomförts i ett pilotprojekt i förskollärarutbildningen vid Karlstads universitet. Detta trots att den verksamhetsförlagda utbildningen inte förändrats utan ligger i 5-veckorsperioder under 4 olika terminer, som tidigare. Samtalen kan ses som en del i ett horisontellt nätverk (Biesta, 2015) där forskarna inte är bedömande lärare utan enbart samtalspartners i teoretiska utmaningar. I detta projekt är det tydligt hur förskollärarstudenterna använder sig av samtalen för att utveckla sin professionella kompetens (Ribaeus, m fl, 2020). I förskollärarutbildning har konstaterats att de samtal som lärarutbildare för med studenter om den verksamhetsförlagda utbildningen, sällan knyter samman teoretiska aspekter på lärande med det som studenterna upplever på förskolor (Hegender, 2010). Dessa samtal handlar i stället oftare om den praktiska verksamheten, vilket gör att teori och praktik inte knyts samman på det sätt som skulle behövas för att underlätta kopplingen för studenterna (ibid.).

Det faktum att professionsutbildningar generellt sett försiggår på flera lärandearenor, gör att det blir problematiskt för studenter såväl som till exempel yrkeselever. Det är alltså varken ett unikt eller ett okänt problem. Studenterna lämnas oftast åt sig själva och/eller förutsätts att integrera det de lär sig på de två arenorna, vilket är långtifrån enkelt (Aarkrog, 2005; Cochran-Smith, 2015; Ødegaard, 2011; Schaap m fl, 2012). Det är därför de behöver guidning och hjälp att förstå hur lärandet på de olika arenorna kan integreras.

En anledning till att VIG-programmet inrättats är att möta bristen på lärare. Det betyder att det också blir viktigt att studenterna dels avslutar sin utbildning, dels stannar kvar i yrket efter avslutade studier. Utifrån det perspektivet blir det än viktigare att bygga en hållbar utbildning, så att studenterna känner sig väl grundade i professionen (jfr Cochran-Smith, 2015). Där spelar integreringen av utbildningens samtliga delar en viktig roll (t ex Cochran-Smith, 2015; Darling-Hammond, 2010; Hammerness, 2006). Darling-Hammond förespråkar partnerskap med

praktiskolor, och en viktig del är den koherens som beskrivs ovan (Hammerness & Klette, 2015; Hammerness, 2006). Zeichner, Payne och Branko (2015) går ett steg längre och menar att det måste finnas en balans mellan påverkan från lärosätena, praktiskolorna och det samhälle i vilket de utbildade lärarna ska jobba. Det är, enligt dem, en demokratisk fråga och måste tas i beaktande. En viktig faktor som lyfts fram i samband med att en hållbar lärarutbildning diskuteras, är kritisk reflektion (t ex Cochran-Smith et al., 2017; Darling-Hammond, 2005; Dimenäs m fl, 2016; Hjort & Pramling, 2014). För att tillägna sig det, behöver studenterna utveckla ett "meta"-språk, som måste finnas med i det dagliga språket för att på så sätt bli en del av professionsutvecklingen (Hjort & Pramling, 2014).

Design

Följeforskningen har genomförts som en fallstudie av VIG med campus- och distansgrupperna som bakgrund. Data består främst av intervjuer och samtal med studenterna och lärarutbildarna samt observationer. Studenterna intervjuades i grupp och lärarutbildarna enskilt eller två och två. Meritvärden och examinationsresultat har jämförts. Studenter som avbrutit studierna, har berättat utförligt varför via mejl. Studenternas och lärarutbildarnas egna upplevelser av utbildningens upplägg står i centrum, då studiesituationen kan påverka möjligheter till lärande.

Deltagare

Samtliga studenter i VIG tillfrågades om deltagande, 24 av 27 besvarade förfrågan positivt, två av dessa avbröt utbildningen under året. Studenterna följdes under inledningar, de intervjuades och dokumentation i form av meritvärde, examinationer etc granskades. Studenter i ordinarie program som läste motsvarande kurser fick samma förfrågan. Endast ett fåtal besvarade förfrågan. Jämförelser av examinationsresultat har därför begränsats till betyg. En student i campusgruppen ställde upp på intervju och intervjuades. Sex lektionspass (1–3 timmar) på universitetet observerades med anteckningar, därutöver gjordes kortare besök där samtal fördes. Två lärarutbildare från var och en av de tre första kurserna intervjuades. Kursledaren fick en förfrågan om förslag på två lärare att intervjuas. Kriterierna var att de skulle vara väl förtrodda med kursen, ha jobbat med kursen tidigare och ha erfarenhet av både VIG, campus och den traditionella distansversionen. Alla sex föreslagna och tillfrågade lärarutbildare svarade ja på förfrågan och intervjuades i par eller enskilt.

Etiska aspekter

Följeforskning innebär både utvärdering och forskning och det är viktigt att skillnaden tydliggörs för forskningspersonerna, så att de förstår vad som är vad och hur de olika processerna skiljer sig åt. Som forskare kan det också finnas problem med att arbeta med olika processer på samma material ur den aspekten. En annan risk för mig som forskare är att jag följt en

grupp personer under en längre tid och har därför varit tvungen att vara vaksam på att hålla mig neutral i relation till forskningspersonerna. Mina tidigare erfarenheter både av följeforskning och etnografiska studier har gjort att jag samlat på mig en hel del erfarenhet inom området som hjälpt mig i detta arbete.

Examinationer inom högskolan är att betrakta som offentlig handling och kan därför begäras ut utan studenters samtycke. Materialet är dock inte alltid anonymiserat, vilket betyder att jag som forskare skulle komma att hantera personuppgifter med det förfarandet. Skriftligt samtycke från samtliga studenter vars examinationer granskats, har inhämtats, liksom skriftligt samtycke från samtliga personer som intervjuats. Detta betyder att jag varit restriktiv med uppgifter som inte godkänts för forskning också i denna utvärderingsrapport.

Information har givits både skriftligen och muntligen och möjlighet att ställa frågor både skriftligt och muntligt har givits till samtliga forskningspersoner. Materialet har anonymiserats i samband med insamling. Kodnyckel har upprättats för delar av materialet, för att kunna ta bort material från deltagare som vill avbryta sitt deltagande. Forskningspersonernas dokumenterade samtycke förvaras inlåst, liksom kodnyckel. Digitalt material förvaras i Box.

Resultat

Resultatet fokuserar på skillnader i examinationsresultat, lärarutbildares upplevelser av VIG-studenternas lärandesituation, VIG-studenternas egen uppfattning om sin studiesituation samt övrigt som på ett särskilt eller oväntat sätt visat sig.

- ***Finns det någon skillnad i examinationsresultat för VIG-studenter respektive studenter på ordinarie grundläroprogram? Om så är fallet, hur ser dessa skillnader ut?***

Den första frågan som infinner sig när man ska jämföra examinationsresultat, är vilka förutsättningar de olika grupperna har. Utgångsläget har därför varit att försöka jämföra de olika gruppernas meritvärden, vilket inte är helt okomplicerat, så siffrorna är något osäkra, men det som framkommer är ändå av intresse. De meritvärden som finns baseras på nyare eller äldre gymnasiebetyg samt resultat på högskoleprovet.

För samtliga VIG-studenter har meritvärde baserat på betyg räknats fram manuellt, då det vid antagningen bara var aktuellt att avgöra om de var behöriga. Ett fåtal hade genomfört högskoleprovet. Medelbetygsvärdet för denna grupp är 15,35. Medelvärdet för de 8 VIG-studenter som genomfört högskoleprovet var 1,01. Ett problem med dessa siffror är att det inte går att avgöra om de i konkurrens skulle antagits på betyg eller högskoleprov. För campusgruppen 4–6 är motsvarande siffror 15,79 respektive 0,94. Skillnaderna är inte stora och inte signifikanta. Om meritvärdet vid antagningen beräknas för de studenter som är kvar i utbildningen efter de två första kurserna, så sjunker det för VIG-studenterna (15,06), medan det ökar för campusstudenterna (16,31). De studenter som avbrutit studierna i VIG-programmet har höga betyg från gymnasiet, medan studenterna som avbrutit studierna i den ordinarie utbildningen är bland dem som har lägst betyg från gymnasiet.

Om man tittar på det dokumenterade resultatet av examinationer i de två första kurserna (*Skola som system och idé, 15 hp* och *Den lärande eleven, 15 hp*), som för campusstudenterna genomfördes under höstterminen 2018 och för VIG-studenterna vecka 10, 2019. I campuskurserna deltog också grupperna med blivande grundlärare för förskoleklass till årskurs 3 (F–3). Inga signifikanta skillnader³ i betyg med avseende på U-G-VG kan göras varken vid jämförelse enbart med campus 4–6 eller med samtliga studenter i kurserna, men då har alla som avbrutit studierna under terminen undantagits. De flesta av dem som avbrutit sina studier, har heller inte genomfört examinationerna utifrån vad som går att utläsa av dokumentationen i Ladok.

I tredje kursen (*Kreativ matematik för grundlärare 4–6, 30 hp*), som i det ordinarie grundlärarprogrammet ges under vårterminen och i VIG-programmet under veckorna 11–47 (med undantag för sommaruppehållet), är det två examinationer (av 4 där det är möjligt att få differentierade betyg) där VIG-studenterna har signifikant högre betyg än campusgruppen. Den ena är examinationen *Grundläggande matematik 1* – en salstenta om grundläggande begrepp inom matematiken – och den andra är *VFU* (verksamhetsförlagd utbildning). Av dem som registrerats på kursen, har 75 % av VIG-studenterna och 66 % av campusstudenterna ett godkänt kursbetyg. Inte heller denna skillnad är signifikant, trots skillnaden på dessa två examinationer.

- **Hur upplever lärarutbildare VIG-studenternas lärande och lärandesituation?**

Läroarutbildarnas svar på frågan angående VIG-studenternas lärande och lärande situation sammanfattas i fyra punkter:

- **Bättre arbetssituation**, vilket beskrivs som att det är en hanterbar grupp eftersom de är färre. Läroarutbildarna under de två första kurserna påpekar att man till skillnad från andra grupper känner igen dem och lär sig namnen (de två första kurserna läses annars tillsammans med F–3).
- **Motiverad grupp**, VIG-studenterna har valts ut och verkar ha funderat mer på sitt yrkesval. Alla har kommit på föreläsningar – även de som inte är obligatoriska, de är nyfikna och har en annan förståelse för skolan än studenter i det ordinarie programmet.
- **Hög studiemoral**, som bland annat visar sig i hög närvaro. En kommentar till detta är att man inte vet inte om det procentuellt varit högre närvaro. Det handlar mer om en känsla.
- **De klarar sig bättre än andra**, De klarade examinationerna bättre och får ett djupare lärande.

De tre kurser som studerats, är grundlärarprogrammets tre första kurser och i de två första kurserna är det samläsning med studenter med inriktning mot Förskoleklass–år 3 (F–3) i det ordinarie programmet. F–3 finns inte (ännu) som VIG och det innebär att de 27 VIG-studenterna utgör en egen grupp som därmed blir mindre. Så små grupper har lärarna i de två första kurserna aldrig haft i den nuvarande läroarutbildningen och de påpekar återkommande att det gör skillnad för hur de kan jobba.

³ Chi-square independent test

I tredje kursen (*Kreativ matematik*) har grupperna i denna omgång varit mer jämnstora. Problemet som tydligt lyfts där, är att VIG-studenterna har så mycket att göra att varje litet moment lätt blir en belastning och måste motiveras tydligare än i andra grupper. I den ordinarie utbildningen, ser studenterna fram emot fältstudiedagar – att äntligen få komma ut i skolan. För VIG-studenterna blir det inte samma sak. Alla har heller inte matematik, utan måste i så fall "störa" en kollega på skolan där de arbetar. På det sättet känns ibland VIG mindre verksamhetsintegrerat än det ordinarie programmet.

Generellt sett menar lärarutbildarna att VIG-studenterna klarar sig bättre i examinationerna, vilket inte syns i de betyg som rapporterats för studenterna i Ladok (se ovan). Någon menar att det blir ett djupare lärande. I de två första kurserna finns i betygskriterium för VG i skriftliga rapporter, att de just ska fördjupa innehållet och det beskrivs på olika sätt, men inte heller på dessa uppgifter har VIG-studenterna fått betyget VG i större utsträckning. Det som lärarutbildarna märkt lite senare under utbildningens första år, är att studenterna har en helt annan grund för klassrumsarbetet än studenter från det ordinarie programmet. De har till exempel förstått hur de behöver stå framför sina elever och hur de behöver tala för att höras och bli förstådda. Det är saker som lärarutbildarna inte behöver lägga ner så mycket jobb på i VIG-programmet.

En av lärarutbildarna beskriver den typiska VIG-studenten som "mogen, lite äldre, ansvarstagande, en som jobbar och lär sig och alltså kopplar ihop jobb och studier". Mognaden och ansvarstagandet är inte studerat, men medelåldern har jämförts med motsvarande distanskurs som antogs hösten 2017, och det skiljer ett år (VIG 31 år, distans 2017 30 år).

- **Hur upplever VIG-studenterna sitt eget lärande och sin studiesituation?**

Studenterna vid två av tre lärcenter intervjuades. Vid det tredje lärcentret, bedömde studenterna att de inte hade tid med en intervju, även om jag erbjöd dem att bara sitta och samtala på en kafferast. Samtliga dessa studenter samtyckte skriftligt till att delta i forskning, och var mycket tillmötesgående när vi träffades på universitetet, vilket tolkas som att det verkliga skälet att avböja deltagande i gruppintervjun var att de kände sig stressade över allt som skulle hinnas med i kursen. Samtliga studenters röster finns alltså inte inspelade, men data fanns också i form av anteckningar från informella samtal och lektioner på universitetet. Studenternas synpunkter kan sammanfattas i följande teman:

- **Studenternas olika villkor** var återkommande i nästan varje samtal. Någon student fick höra av sig till skolan och tala om att hen skulle jobba där, medan andra har fått mentorer som stöttar och hjälper. Några har varit tvungna att säga upp sig från sina arbeten, eftersom det inte enbart är studier, andra har fått tjänstledigt, etc. Några har inte ens den typen av tjänst de utbildas för.
- **Dålig kommunikation mellan kontraktskrivare och rektor på skolan.** Studenterna upplever inte att alla rektorer känner till vad som står i de kontrakt som skolcheferna signerat, och de upplever att kontrakten inte alltid följs.
- **Utbildningen dåligt anpassad till situationen.** Studenterna ger exempel på flera saker som "skaver" i utbildningen, ett exempel är de fältstudiedagar som också lärarutbildare nämner som exempel. VFU:n "känns påklistrad", och de har fått svaret att det ska vara "rättvist" gentemot campusutbildningen som har VFU.

- **Två aktiviteter som inte möts.** Enstaka studenter har rektorer som tillåter dem att "flexa" lite, så de kan få jobba lite mindre om de har en hög arbetsbelastning i kurserna, men de flesta studenter känner att de slits mellan två världar. De ska jobba 50 % på skolorna, men dessa 50 % är förlagda under tre dagar, vilket kan innebära att de i stället för att sluta efter halva arbetsdagen på onsdag, kan ha håltimmar varje dag i stället. Studierna är oftast balanserade veckovis – men inte alltid. På skolan är det årsarbetstid som gäller och i perioder då utvecklingsamtal ska genomföras, blir det svårt att hinna med studierna.

De berättar om en utbildning som i universitetskurserna utgår från en idealbild av barn som nyfikna, men det ser de inte alltid i sin verksamhet. **Skolcheferna "förväntar sig underverk". Studenterna slits mellan olika förväntningar och krav och menar att de inte bara kan strunta i att ta hand om barnen de har i klassen – oavsett vad som händer i övrigt som t ex hög arbetsbelastning i de universitetsbaserade kurserna.**

Det var tufft för dem som sattes att undervisa direkt från dag 1, särskilt för dem som inte hade någon erfarenhet av undervisning sen tidigare. En del fick mentorer, medan andra blev utan och dessutom själva fick vara mentorer för sina elever. Några blir uteslutna från gemensam fortbildning på sin skola, eftersom arbetstiden inte räcker till.

Mycket har blivit tufft för studenterna, samtidigt har de varit beredda på att utbildningen skulle kräva en del. De uttrycker en tacksamhet för att de har fått den här chansen. För flera av dem skulle det inte ha varit möjligt att studera utan lön. De uttrycker också att studiegrupperna är viktiga för att klara studierna. De har det bra ordnat på sina respektive lärcenter och möts så ofta som möjligt där, men det är också bra med Zoom, som gör studierna mer platsoberoende.

Diskussion av resultat

Syftet med följeforskningen har varit att belysa VIG-studenternas lärande, men även andra aspekter som kan vara av intresse. Min utgångspunkt har varit studenternas lärande och deras studie- och arbetssituation, som kan påverka lärandet, men i rapporten har jag tagit upp sådant som både studenter och lärarutbildare självmant tagit upp. De teman jag kommer att diskutera här är

- Om VIG-studenternas lärande påverkas positivt av den här formen av utbildning.
- Hur teori och praktik kan samverka
- Studenternas arbets- och studiesituation
- Vad behöver göras?

Läroinnehåll påstår utan att tveka att VIG-studenterna lär sig mer och klarar examinationerna bättre. Detta syns inte i de betyg eller den genomströmning av kurserna som finns dokumenterade. Samtliga lärarutbildare har stor erfarenhet både från grundskolan och som lärarutbildare och det kan förutsättas att de ändå vet vad de talar om. Det är kanske så att dessa lärarutbildare noterar att studenterna har en kunskap som kanske är nödvändiga för lärare, men som vi inte klarat av att fånga i kursplaner och betygskriterier (jfr Memicevic 2020⁴). Ett

⁴ Citat: "Systemet har nämligen missat att undervisning handlar om att skapa relationer och att verkligheten alltid är mer mångfasetterad och krävande, men även mer meningsfull, än vad som går att trycka in i Excel-mallar" (Meivevic, 2020, stycke 3)

par lärarutbildare pratar om att studenterna under sitt första år fått med sig en generell lärarskicklighet. Man kan fundera på om det är den som slår igenom på ett sånt sätt att det upplevs som att de kan mer än studenter i ordinarie program. Finns det också annan kunskap de tillägnat sig i klassrummet och som vi inte mäter i de första kurserna? Är det den typen av kunskap som bedöms i VFU-kursen, där VIG-studenterna tydligt klarar sig bättre än övriga studenter? Tidigare forskning pekar på vikten av att lärarstudenter får möjlighet att praktisera sina kunskaper ofta (Dimenäs m fl, 2016, Grossman & McDonald, 2008; Hammerness & Klette, 2015). Både lärarutbildare och lärarstudenter – och inte minst rektorer (Mörk, 2019) – talar om att det är värdefullt att varva teori och praktik, men ingen av dessa pratar om hur de tror att det går till. Intervjumaterialet ger ett intryck av att de flesta tror att lärandet sker automatiskt när kurser och praktiskt arbete varvas med viss regelbundenhet. Forskningen menar att det behövs en medveten reflektion över och samtal om vad som sker på de två lärandearenorna (jfr Biesta, 2015; Darling-Hammond, 2010; Hegender, 2010; Ribaeus m fl, 2020). Till en viss gräns, klarar studenter att integrera lärandet från olika lärandearenor, men det finns en betydligt större potential i lärandet om de får guidning genom samtal med personer som kan koppla teoretiska perspektiv till praktiken (t ex Cochran-Smith, 2015; Ødegaard, 2011).

Studenterna upplever att de två lärandearenorna inte möts och efterfrågar lite mer kontakt mellan de två. Studenterna har också sinsemellan väldigt olika villkor och en student uttryckte det som att "alla har samma regelverk, men det tolkas på 75 olika sätt". Ett tydligare kontrakt och en tydligare kommunikation mellan samtliga berörda parter för att öka koherensen är nödvändig för att också öka VIG-programmets potential (jfr Hammerness & Klette, 2015; Hammerness, 2006). Det krävs mer än informationsträffar då och då. En hållbar utbildning där studenterna blir väl grundade i professionen kräver reflektion och diskussion mellan ingående parter. Jämför Zeichner, Payne och Brankos (2015) perspektiv på hur en demokratisk lärarutbildning kan byggas.

Vad behöver göras?

Nedan följer två konkreta förslag till förbättring av programmet utifrån rapportens resultat:

Att föra diskussioner med ingående parter, så att alla blir väl införstådda med upplägget och vad som krävs av respektive part är en viktig del i det. Studenterna har på många skolor känt sig utlämnade och ensamma att reda i en situation de inte haft redskap att hantera från början. Ett konkret förslag är att ordna mötesplatser där studenter, lärarutbildare och rektorer/mentorer möts. Viktigt att de möten som kommer till stånd, inte bara handlar om informationsutbyte, utan utmynnar i fördjupade kunskaper om och konkreta förbättringar i utbildningen (jfr Dimenäs, 2016).

VFU har kallats "påklistrad". Ett konkret förslag att komma tillrätta med detta, skulle kunna vara att inleda med några veckors introduktion med en mentor som också under hela utbildningstiden blir studentens lokala lärarutbildare. Denna introduktionsperiod kan motsvara den första VFU-perioden eller kanske del av den. Övrig VFU skulle kunna ske kontinuerligt – i tjänsten – med hjälp av en lokal lärarutbildare som också är mentor på arbetsplatsen via regelbundna samtal och besök i andra klassrum än det egna (fältstudier) – och problemet med en lösryckt VFU skulle vara löst. Rektorerna skulle kunna fortsätta att schemalägga studenterna under tre arbetsdagar om uppgifter som dessa kan ingå. Det är givet att studenterna ska jobba i det yrke de utbildas till.

Det största problemet för studenterna, som framkommit, har varit just organisationen av arbetstiden. Innehållet i kurserna har ingen tagit upp som ett problem. Lärarutbildare verkar vara lyhörda för studenternas komplicerade situation, men det går kanske ändå att tänka om och fundera på vad som skulle kunna göra den här typen av utbildning ännu bättre och mer relevant för studenterna och på så sätt bidra till deras professionsutveckling.

Referenser

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147.
- Ahnberg, E., Lundgren, M., Messing, J. & von Schantz Lundgren, I. (2010). Följeforskning som företeelse och följeforskarrollen som konkret praktik. *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 16(3), 55–66.
- Biesta, Priestly & Robinson (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chaves-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. doi: 10.1177/0022487114558268.
- Darling-Hammond, L. (2005). Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy. *The New Educator*, 1(2006), 1–18.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education* 61(35), 35–47. doi: 10.1177/0022487109348024
- Dimenäs, J. (2019). *Arbetsintegrerad lärarutbildning: En utvärdering av Högskolan Dalarnas pilotverksamhet med arbetsintegrerad lärarutbildning* (utvärderingsrapport). Falun: Högskolan Dalarna.
- Dimenäs, J., Gustafsson, T., & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare—Argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hammerness, K., & 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, Vol. 27)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 239–277. Doi: 10.1108/S1479-367920140000027013

- Hammerness, Karen (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record* 108(7), 1241–1265.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession* (Linköping Studies in Pedagogic Practices No 12) (doctoral dissertation). Linköping: Linköpings University.
- Hjort, M.-L. & Pramling, N. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(10), 1–18.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. Doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Memicevic, A. (2020, 19 mars). Obalans mellan krav och förutsättningar [webbsida]. *Skola & Samhälle*. https://www.skolaochsamhalle.se/tavlan/alma-memicevic-obalans-mellan-krav-och-forutsattningar/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SkolaOchSmhalle+%28Skola+och+Samhälle%29
- Mörk, H. (2019). Verksamhetsintegrerad grundlärautbildning, ett verktyg för skolutveckling? Magisteruppsats i pedagogiskt arbete. Karlstad: Karlstads universitet.
- Ribaeus, K., Enochsson, A-B., Löfdahl Hultman, A. (2020). Student teachers' professional development: Early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap (Inskickat manuskript).
- Sadurskis, A., Elenäs, J., Hejzlar, J. (2017). *Utvärdering av tre kompletterande pedagogiska utbildningar* (Rapport 2017:7). Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- Schaap, H., Baartman, L., & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99-117.
- Stanford University. (2015, 8 december). About STEP [web sida]. Stanford Graduate School of Education. Tillgänglig på <https://ed.stanford.edu/step/about>
- Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. Doi: 10.1177/0022487114560908
- Ødegaard, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doctoral dissertation). Oslo: Oslo University.