

ÖREBRO UNIVERSITET  
Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap  
Huvudområde: Pedagogik

---

# Övningsskolan - Ett växthus för lärare?

Anders Hallman

Pedagogik, magisterkurs  
Uppsats, Avancerad nivå, 15 högskolepoäng  
Höstterminen 2015

---

## Sammanfattning:

Denna uppsats handlar i första hand om lärarutbildningens verksamhetsförlagda del (VFU). I inledningen identifieras ett antal problemområden. De områden som identifieras här är att föreställningar om *teori* och *praktik* har upplevts inverka negativt på en utveckling av VFU. Vidare har det varit svårt att hitta gemensamma ytor där forskning och skola kan mötas och frågan om hur en varaktig professionell utveckling kan stimuleras.

I uppsatsen studeras en process som har till mål att höja kvaliteten på VFU. Det är den försöksverksamhet med Övningsskolor och Övningsförskolor som initierats av Utbildningsdepartementet. Försöksverksamheten ses i uppsatsen också som ett sätt att möta de identifierade problemen.

Studien av försöksverksamheten sker i form av en fallstudie med en hermeneutiskt inspirerad ansats. Syftet är att förstå hur denna försöksverksamhet påverkar kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen samt att belysa föreställningar om möjligheter och hinder för kunskapsöverföring och professionell utveckling.

Metoden är kvalitativ och intervjuer och enkäter har använts för att samla in empiriskt underlag. Den teoretiska förståelsen utgår från den forskning om kunskapsöverföring och professionell utveckling som presenteras i uppsatsen. Speciellt har forskningen om kunskapsöverföring visat sig mycket rimlig att använda. Detta för att förstå hur försöksverksamheten kan fungera som ett verktyg för kunskapsöverföring mellan forskning och skola, utan att det är det uttalade syftet med processen. Även forskningen om professionell utveckling i betydelsen kollegialt lärande har visat sig mycket användbar för att förstå de olika arenor för kunskapsöverföring försöksverksamheten skapar när det gäller utveckling av lärarprofessionen, bl.a. skapandet av former för kollegiala lärgemenskaper.

De viktigaste slutsatserna jag kan dra av mina resultat, är att försöksverksamheten uppfattas vara en mycket positiv utveckling för VFU och lärarutbildning i stort. Det som betonas rakt över är de fasta organisatoriska formerna som skapar en långsiktighet, stabilitet och även möjligheter att ”överföra” kunskap genom mer ömsesidig kommunikation och kunskapsbildning mellan akademi och profession. Den överföringseffekt som redan nu kan märkas är att ”gapet” mellan teori och praktik, som åtminstone funnits som föreställningar hos de olika parterna, börjar överbryggas genom de ökade kommunikationsmöjligheterna. Samtliga studerade nivåer är också överens om vad som utgör det största hindret för att utveckla processen vidare och det är bristen på tid. Denna oro för att tidsbrist kommer att inverka hämmande på processen med att höja kvaliteten på VFU genom försöksverksamheten framkommer tydligt i mitt material. Detta är en reell utmaning som behöver diskuteras närmare på alla nivåer för att komma fram till en gemensam lösning.

Nyckelord: lärarutbildning, VFU, kvalitet, övningsskola, teori, praktik, kunskapsöverföring, professionell utveckling, kollegialt lärande



<b>Inledning</b> .....	<b>7</b>
<b>Syfte och frågeställning</b> .....	<b>10</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>11</b>
Läroutbildning i Sverige .....	11
Verksamhetsförlagd utbildning.....	12
Övningskolan och försöksverksamheten.....	13
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>17</b>
Forskning om kunskapsöverföring .....	17
Överföringens problematik .....	19
Teori och praktik.....	20
Att överbrygga klyftan mellan ”teori och praktik” .....	22
Forskning om professionell utveckling och kollegialt lärande i skolan. ....	26
Begreppet <i>kvalitet</i> .....	28
<b>Metod</b> .....	<b>30</b>
Process-studien .....	30
Fallstudien.....	31
Hermeneutik.....	32
Mini-pilotstudie.....	33
Den kvalitativa intervjun.....	36
Empiriskt underlag och urval.....	37
Etik.....	39

Avgränsningar .....	40
Analysprocessen .....	41
<b>Resultat.....</b>	<b>42</b>
Samverkan.....	42
Intervju med Lärarutbildare .....	42
Intervju med Skolledare .....	44
Intervju med Handledare 1 och 2 .....	45
Intervju med Handledare 3 .....	46
Enkät svar – övriga.....	46
Enkät svar – VFU-studenter .....	47
Sammanfattning - <i>samverkan</i> .....	47
Relationsskapande.....	47
Intervju med Lärarutbildare .....	47
Intervju med Skolledare .....	48
Intervju med Handledare 1 och 2 .....	48
Intervju med Handledare 3.....	48
Enkät svar – övriga.....	48
Enkät svar – VFU-studenter.....	49
Sammanfattning - <i>relationer</i> .....	49
Progression/utveckling.....	49
Intervju med Lärarutbildare .....	49

Intervju med Skolledare .....	50
Intervju med Handledare 1 och 2 .....	50
Intervju med Handledare 3 .....	51
Enkät svar – övriga.....	51
Enkät svar – VFU-studenter.....	51
Sammanfattning – <i>progression/utveckling</i> .....	52
Kvalitet.....	52
Intervju med Lärarutbildare .....	52
Intervju med Skolledare .....	53
Intervju med Handledare 1 och 2 .....	53
Intervju med Handledare 3 .....	54
Enkät svar – övriga.....	54
Enkät svar – VFU-studenter.....	54
Sammanfattning – <i>kvalitet</i> .....	55
Innehållslig analys .....	55
<b>Diskussion.....</b>	<b>59</b>
Metoddiskussion .....	59
Resultatdiskussion.....	61
<b>Sammanfattande reflektioner .....</b>	<b>63</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>65</b>
<b>Bilagor: .....</b>	<b>69</b>

Bilaga 1: Intervjuguide .....	69
Bilaga 2: Enkät till olika nivåer .....	70
Bilaga 3: Enkät till VFU-studenter .....	71
Bilaga 4: Följebrev – inbjudan intervju .....	72

# Inledning

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

(Skollag 2010:800, §5)

Ovanstående citat är hämtat från Skollagen. Det slår fast att utbildningen ska vila på två utgångspunkter. En utgångspunkt som vilar på kunskap som är forskningsförankrad och en som vilar på den (uttalade och tysta) kunskap som är baserad på samlad erfarenhet, både på individuell och kollektiv nivå. I denna uppsats kommer denna dubbla kunskapsgrund att löpa som en röd tråd. Tråden återfinns i de teoretiska utgångspunkterna såväl som i uppsatsens fokus på en arena då dessa båda kunskapsgrunder möts.

Utgångspunkten för min uppsats är i huvudsak ett intresse för den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen (VFU). Sedan jag utexaminerades som lärare för ca 16 år sedan har jag i olika sammanhang varit i kontakt med den delen av lärarutbildningen. Först som handledare för ett stort antal lärarstudenter och på senare år som samordnare för VFU på den skola jag är yrkesverksam på. Under dessa år har mycket hänt inom lärarutbildningen med skiften av både inriktning och innehåll. Även innehållet och inriktningen på den verksamhetsförlagda delen har ändrats och varit fokus för mycket diskussion. Under åren har jag stött på många åsikter om kvaliteten på den högskoleförlagda lärarutbildningen bland studenter och kollegor, men också stött på lika många åsikter om den verksamhetsförlagda utbildningen ute på skolorna från universitets- och högskolehåll. Jag har slagits av hur mycket samtal det varit *om*, och inte *med*, de olika parterna. I dessa samtal har det mer eller mindre funnits en, ibland uttalad, ibland outtalad, föreställning om vilka kunskapsgrunder de olika verksamheterna står på. Dessa kunskapsgrunder uttrycks ibland lite slarvigt med dikotomin *teori* och *praktik*. Det har funnits, och finns, föreställningar om att den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen står för *teori* och den verksamhetsförlagda delen står för *praktik*. Ibland har denna dikotomi använts för att värdera de olika delarna. Min ståndpunkt i denna fråga är att denna dikotomi kommit att hindra utvecklingen mer än tvärtom, vilket är ett problem. Problemet uppstår t.ex. då dessa föreställningar påverkar möjligheterna att samverka på ett meningsfullt sätt mellan universitet och skola. Begreppen kanske kan ha sin plats i en kunskapsteoretisk diskussion om olika former för kunskap inom olika delar av lärarutbildning, men bör användas med en kritisk distans. I denna uppsats finns begreppen med då dessa föreställningar om *teori* och *praktik* utgör en av delarna i en diskussion om hur VFU kan utvecklas och forskning och skola kan mötas. Begreppen problematiseras i kommande kapitel.

En annan fråga som jag under åren som lärare, handledare och VFU-samordnare funderat kring är hur vi som arbetar inom skolans värld kan förankra vår samlade erfarenhet i forskning eller hur ny forskning om t.ex. bedömning kan användas för att utveckla verksamheten. Inom skolan har detta aktualiserats ytterligare under senare år med bakgrund i internationella



kunskapsmätningar som t.ex. PISA. Det har funnits ett tryck från beslutsfattare och skolhuvudmän att höja resultaten i svensk skola. Mycket fokus har lags på att diskutera kvaliteten på de yrkesverksamma lärarna, men också på de blivande lärarna. Problemet som har uppkommit är hur vi i svensk skola får en varaktig höjning av resultaten för eleverna samtidigt som vi når och bibehåller en hög kvalitet på lärare. Tyvärr har ofta satsningar på att föra in nya forskningsresultat i skolan haft en alltför kortvarig karaktär för att lösa problemet. Det har visat sig mycket svårt att få till varaktiga arenor där ny forskning om skolan kan spridas. Även på lokal nivå har dessa problem diskuterats de senaste åren. Mycket diskussion har rört kvaliteten på utbildning och vidareutbildning av lärarna. En konkret frågeställning jag jobbat mycket med under senare år är hur vi kan öka kvaliteten på VFU på vår skola. Skolan har en lång tradition av ett aktivt arbete med VFU. Det är också bakgrunden till att vi som skola sökte och blev antagna i den försöksverksamhet med övningsskolor<sup>1</sup>, som det lärosäte vi samarbetar med i sin tur sökt och blivit antagna i. Inom försöksverksamheten har jag fortsatt fungerat som samordnare för VFU på skolan. Samordnaruppdraget inom försöksverksamheten har utökats med ett större ansvar för planering och samordning av program för introduktion och de olika seminarier som ingår i försöksverksamhetens terminshjul. Försöksverksamheten presenteras mer i ett senare kapitel. I mitt uppdrag ingår kontakter med olika delar av lärarutbildningen, t.ex. sitter jag med i programrådet för ämneslärarutbildningen. Inom ramen för arbetet med försöksverksamheten har jag kommit i kontakt med den forskning om kunskapsöverföring (*transformation*) och professionell utveckling som presenteras och diskuteras i kommande kapitel. Att problemet också uppfattats av många skolforskare blev tydligt då jag bevistade den nationella skolforskningskonferensen i januari 2015, då projektet SKOLFORSK redovisades. Där framkom i det närmaste en konsensus i angelägenheten att få fram gemensamma ytor eller arenor för forskning och skola att mötas. Ett av de uttalade syftena med försöksverksamheten är just att föra universitet och skola närmare varandra för att höja kvaliteten på VFU. Det gör att försöksverksamheten även kan studeras som ett försök att lösa de problem som identifierats ovan.

Detta sammantaget gör att denna uppsats kan ses som en ansats att förstå detta försök. I uppsatsen argumenterar jag för att det är rimligt att se försöksverksamheten som en process med ett tydligt, övergripande, mål med ett antal delmål. Processen är komplicerad då den befinner sig på flera organisatoriska nivåer och kräver samarbete mellan olika offentliga och privata aktörer (statliga universitet/högskolor och kommunala samt fristående skolhuvudmän). Promemorian som ligger till grund för försöksverksamheten lyfter bl.a. fram två mål. För det första att stärka kvaliteten i handledningen av lärarstudenter samt för det andra att stärka kontakterna mellan lärosäte och verksamhet (Prom. U2013/4305/S). Dessa mål om ökad kvalitet berör två utbildningsvetenskapliga forskningsfält. Det första fältet är det om hur forskningsbaserad kunskap ”överförs” till ”praktiken” eller hur samspelet mellan forskningsbaserad kunskap och erfarenhetsbaserad kunskap går till. Ett antal forskare har just sett den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildning som ett sådant område där ”teori” och ”praktik” möts (se t.ex. Manderstedt, 2013; Hegender, 2010). Det andra fältet är det som behandlar kvaliteten hos utövarna (handledarna) dvs. forskning om hur lärarprofession utvecklas och bibehålls (se t.ex. Hultman, Wedin & Schoultz, 2012; Cordingley, 2008). Här ingår även forskningen kring kollegialt lärande som ett sätt att utveckla lärarprofessionen och

---

<sup>1</sup> Försöksverksamheten omfattar både grund- och gymnasieskolor (Övningsskolor) samt förskolor

samtidigt få positiva effekter på elevers lärande (se t.ex. Timperley, 2008). Dessa forskningsfält belyses närmare i uppsatsens forskningsöversikt. Denna forskning utgör en viktig del för att förstå den del av processen jag studerat inom ramen för en fallstudie. Jag har genomfört ett antal intervjuer och enkäter med nyckelpersoner i processen för att identifiera föreställningar för att få ett djup i förståelsen.

# Syfte och frågeställning

I inledningen identifierades ett antal problem jag upplevt i mitt arbete som lärare, handledare och VFU-samordnare. Problemen kretsar kring hur vi kan höja och bibehålla kvaliteten på lärarutbildningens verksamhetsförlagda del. De handlar också om föreställningar om vilka möjligheter och hinder det finns för forskning/universitet och skola att mötas, samt vilka möjligheter och hinder det finns för en varaktig professionell utveckling. I denna uppsats lyfter jag fram försöksverksamheten med övningsskolor som ett försök att möta dessa problem. Jag vill försöka förstå en del av den målstyrda försöksverksamhetsprocessen genom en fallstudie där intervjuer och enkäter blir viktiga redskap för att identifiera och diskutera föreställningar hos nyckelpersoner inom processen. Av intresse är också att se om den forskning som presenteras hur kunskapsöverföring och professionell utveckling kan användas för att ytterligare förstå processen.

Mitt syfte är alltså att förstå hur försöksverksamheten med övningsskolor påverkar kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen samt att belysa föreställningar om möjligheter och hinder för kunskapsöverföring och professionell utveckling.

Jag vill förstå en pågående process med uttalat mål att höja kvaliteten på VFU. Samtidigt ser jag processen som ett försök att möta ett antal problem. För att förstå denna process har jag använt följande frågeställningar:

- Vilka föreställningar finns hos nyckelpersoner i processen om hur försöksverksamheten med övningsskolor påverkar kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen?
- Vilka möjligheter och hinder för kunskapsöverföring<sup>2</sup> kan identifieras inom ramen för försöksverksamheten?
- Vilka möjligheter och hinder för professionell utveckling för lärare<sup>3</sup> kan identifieras inom ramen för försöksverksamheten?
- Vilka förväntningar har aktörer inom olika delar av lärarutbildningen på försöksverksamhetens effekter?

---

<sup>2</sup> Begreppet presenteras och problematiseras i kommande kapitel.

<sup>3</sup> Både blivande (dvs. lärarstudenter) och yrkesverksamma lärare

# Bakgrund

Målet med denna bakgrund är att ge en historisk bakgrund till lärarutbildning och i synnerhet till den verksamhetsförlagda delen av den. Jag går sedan vidare med att beskriva en historisk bakgrund till tanken med övningsskolan. Jag beskriver även försöksverksamhetens syfte, mål och former samt lyfter fram några tankar och åsikter om denna form för praxisnära lärarutbildning.

Den litteratur jag använt har valts ut i huvudsak i en s.k. kedjad sökning eller en ”snöbollsstrategi” dvs. efter att en relevant studie identifierats har den studiens relevanta källor kollats upp och använts.

## Lärarutbildning i Sverige

Detta avsnitt utgör en bakgrund åt de övriga teoretiska ansatserna. Det ger även en bredare förståelse för hur tankarna med försöksverksamheten relaterar till andra tankar om hur den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildning kan utvecklas.

Agneta Linné (2010) skissar den svenska lärarutbildningens historia i en artikel skriven för webbsidan *Lärarnas historia*<sup>4</sup>. Lärarutbildningen i Sverige kan sägas starta i och med 1842 års stadga för folkundervisning som reglerade folkskolan. Utbildningen av folkskolläraren bedrevs i särskilda folkskollärarseminarier. Folkskollärarutbildningen var åtskild från andra lärarkategorier (läroverks- och universitetslärare). På 1860-talet blev det möjligt för kvinnor att utbilda sig till folkskollärare. Även en särskild utbildning för småskollärare inrättades i slutet av 1800-talet. Folkskollärarseminarier inrättades successivt över hela landet, vilket innebar att folkskollärarnas sociala bakgrund blev varierad. Det rekryterades t.ex. lärare ur sociala skikt där utbildning inte tidigare varit vanlig (t.ex. söner till bönder och torpare). Läroverkslärarna utbildades i huvudsak vid universiteten, men från 1865 förväntades de gå ett provår vid ett av de särskilda provårsläroverken (föregångare till dagens övningsskolor). Läroverkskåren var manlig, kvinnor fick tillträde först 1927 till att undervisa vid statliga läroverk (Linné, 2010).

Under de första årtiondena på 1900-talet genomgick lärarutbildningarna en stark revidering. Vad gäller folkskollärarutbildningen var det mycket tack vare lobbyarbete från Sveriges

---

<sup>4</sup> *Lärarnas historia* är resultatet av ett samarbete mellan Stiftelsen SAF, Lärarförbundet, Lärarnas riksförbund samt TAM-arkiv (Tjänstemäns och Akademikers arkiv) i syfte att beskriva lärarnas historia.

Allmänna Folkskolläraryrkesexamen med företrädare som Fridtjuv Berg i spetsen. Folkskolläraryrkesexamen innehåll reviderades och läraren gjordes till del av ett nationellt folkhälsoprojekt där lek och idrott infördes. Läraren utbildades att fostra barn för det moderna samhället i en modern skola. Även läroverkslärarutbildningen reformerades i början på 1900-talet. Det inrättades en speciell ämneslärarexamen och praktisk-metodiska delar fördes in i provåret (Linné, 2010).

Efter andra världskriget påbörjades arbetet med en ny skola för ett demokratiskt samhälle. Förslag om en enhetsskola som skulle överbrygga skillnaderna mellan folkskola och läroverk presenterades av Skolkommissionen. Röster hördes och principbeslut togs för att skapa en ny lärarutbildning på särskilda lärarhögskolor. Den första lärarhögskolan inrättades 1956 i Stockholm, med efterföljare i Malmö, Göteborg och Uppsala. Grunderna för lärarhögskolan var att ge de blivande lärarna en vetenskaplig grund i pedagogisk teori och få själva praktiskt pröva metoder. Ämneslärarna studerade ämnena vid universiteten, men yrkesutbildningen (metodik, pedagogik och praktik) skedde vid lärarhögskolan. På 1960-talet omvandlades även många av folkskolläraryrkesexamen till lärarhögskolor och provåret omvandlades till en praktisk-pedagogisk utbildning (Linné, 2010).

Efter 1977 års högskolereform införlivades även utbildningen av t.ex. förskollärare och lärare i praktisk-estetiska ämnen till universitet och högskolor. Det ökade spänningen mellan företrädare för ett mer vetenskapligt forskningsbaserat kunskapsideal och företrädare för kunskap grundad i praktiskt lärarkunnande. I och med 1988 års grundskolläraryrkesexamen samlades utbildningen av grundskolans alla lärare i en utbildning, dock med olika inriktningar (t.ex. 1-7 lärare osv.). Först med 2001 års lärarutbildning fick lärarutbildningen en, enda examen med olika utgångar beroende på undervisningsstadiet (Linné, 2010).

I 2011 års lärarutbildning togs denna enda lärarexamen bort och ersattes med 4 yrkesexamina (förskolläraryrkes-, grundläraryrkes-, ämnesläraryrkes- och yrkesläraryrkesexamen). Det huvudsakliga skälet var att studenternas alltför stora valfrihet skapat problem. Framförallt skapade rätten att fritt välja kurser och inriktningar svårigheter att göra vägval som gav rätt behörigheter och gjorde studenterna anställningsbara (Prop. 2009/10:89).

## Verksamhetsförlagd utbildning

Detta avsnitt fokuserar på den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen och de specifika drag som den delen uppvisar. Avsnittet syftar också till att ge en ram åt vidare resonemang kring kvalitetsbegreppet i senare analyskapitel.

Begreppet verksamhetsförlagd utbildning (VFU) användes i 2001 års lärarutbildning för att ersätta begreppet *praktik*. Bytet av begrepp skulle markera en förändring i synsättet på praktiken. Istället för att ”bara” praktiskt tillämpa de teoretiska kunskaperna, så skulle nu

erfarenheten på VFU ligga till grund för och komplettera de teoretiska studierna. Studenterna skulle också kunna fungera som överförare av nya forskningsrön till verksamheten och tvärtom tillföra empiriskt underlag för ny forskning på lärosätet (SOU 2008:109). I den utredning och proposition som förelåg 2011 års lärarutbildning togs kritik mot VFU upp. Den stora variation i förutsättningar hos huvudmän hade skapat en ojämlig situation i resurser till VFU, men också att VFU inte gjordes i tillräckligt hög grad på det stadium som utbildningen syftade till (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89)

I utredningen *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) föreslogs det att även införa s.k. fältskolor där all VFU skulle göras. Den rekommenderade även att undersöka möjligheten att införa forsknings- och utvecklingsskolor (s.k. FoU-skolor).

Tanken med en verksamhetsförlagd utbildning är att ge studenten yrkesspecifika kunskaper av ett slag som inte går att erhålla med teoretiska studier. Mycket av kvalitetsdiskussionen kring VFU har kommit att diskutera kvaliteten på den handledning studenten får. Hur lär man sig läraryrket i yrkesverksamheten på bästa sätt? Generellt kan det sägas finnas två typer av handledningsmodeller som har olika synsätt i denna fråga. Dels finns det mästare-lärling-modellen och dels finns det handling-reflektion-modellen. I den först nämnda traditionen betonas den erfarenhetsgrundade, situerade kunskapen och i den senare betonas det forskningsgrundade, reflekterande kunskapen. I mästare-lärling-modellen är den sociala praxisgemenskapen en viktig faktor för att tillägna sig en yrkesidentitet. Det kritiserar av teoretiker inom den andra modellen. Kritiken går ut på att en alltför stark yrkestradition medför en för stor styrning och påverkan på de kunskaper som studenterna förvärvat. Istället bör huvudfokus vara på de teoretiska grunderna för handlingssättet och studentens reflektioner över det (Hegender, 2010). För att kunna bedöma kvaliteten på VFU verkar det spela stor roll vilken av modellerna som tas för given.

## Övningsskolan och försöksverksamheten

I detta avsnitt presenteras olika tankar som ligger bakom försöksverksamhetens betoning på att samla lärarstudenternas praktik på (i huvudsak) en skola. Jag presenterar också närmare ett lärosätes försöksverksamhet i mer detalj<sup>5</sup>. Syftet med detta avsnitt är att ge en förståelse för försöksverksamhetens utformning i relation till den historiska bakgrunden.

Tanken med att ha speciella skolor där all eller merparten av den praktiska delen av lärarutbildningen är inte ny. I Sverige fanns t.ex. formen fram till 1977, då den togs bort i och med högskolereformen. I utredningen som delvis låg till grund för 2011 års lärarutbildning föreslogs s.k. fältskolor (SOU 2008:109). Det förslaget omformulerades till att bli försöksverksamheten med övningsskolor. Denna försöksverksamhet, som initierades av

---

<sup>5</sup> I metodavsnittet utvecklar jag hur jag använder denna försöksverksamhet i uppsatsen.

Utbildningsdepartementet 2013, är ett försök att höja kvaliteten på lärarutbildningen i allmänhet och VFU i synnerhet. I den promemoria där förslaget med försöksverksamheten presenterades lyfte man fram de övergripande målen med försöksverksamheten.

Försöksverksamheten bör bidra till att höja kvaliteten i den verksamhetsförlagda utbildningen, bl.a. genom att stärka kvaliteten när det gäller handledningen under den verksamhetsförlagda utbildningen och kontakterna mellan en högskola och en övningsskola eller en övningsförskola. (Prom. U2013/4305/S, s 7)

Bakgrunden till försöksverksamheten är rapporter från olika myndigheter och aktörer om upplevda brister i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen (VFU). Detta tillsammans med inspiration från Finland och verksamheter på olika nivåer har det framkommit att det är positivt att lärosäten (som bedriver lärarutbildning) och verksamheter tar ett större gemensamt ansvar för VFU. Att koncentrera en hög andel studenter under huvuddelen av sin utbildning på en s.k. övningsskola, förväntas höja kvaliteten och stärka samarbetet (Prom. U2013/4305/S).

En övningsskola bör kännetecknas av en hög andel kompetenta lärare och en organisatoriskt väl fungerande verksamhet. Det ska också ställas höga krav på ledning och undervisningsnivå på skolan. Det ska också vara en skola med ett omfattande kvalitets- och utvecklingsarbete. Det är önskvärt att skolans förstelärare involveras i VFU så mycket som möjligt. Ett riktat statsbidrag för försöksverksamheten utgår till deltagande lärosäten utöver den ordinarie ersättningen för VFU (Prom. U2013/4305/S).

Vad kan då försöksverksamheten rent konkret innebära? Kommande avsnitt baseras på organiseringen av ett lärosätes<sup>6</sup> försöksverksamhet som studerats inom denna uppsats ram.

Lärosätet utgår från att det är under den verksamhetsförlagda utbildningen som studentens lärandeprocess till en professionell och kompetent lärare sker. VFU ska bidra till en gedigen grund, ge studenten specifika ämnesdidaktiska kunskaper, men även det yrkesspecifika kunnandet i läraryrket. Studenten ska lära sig att knyta vetenskapligt förhållningssätt till det vardagliga arbetet och den beprövade erfarenheten. Samverkan mellan Lärosätet och övningsskolorna är organiserade efter ett terminshjul med olika aktiviteter (Örebro universitet, 2015).

---

<sup>6</sup> Hädanefter kallad *Lärosätet*

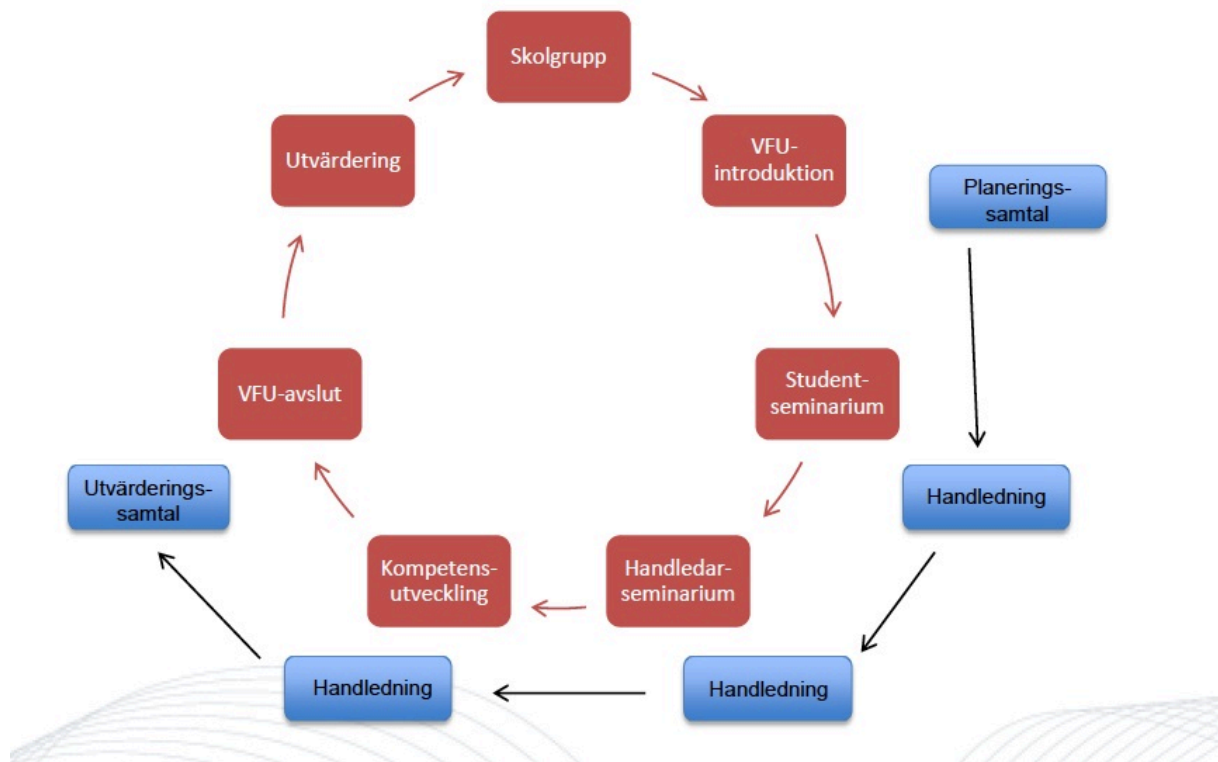


Bild 1: Terminshjul för försöksverksamheten (Örebro universitet, 2015)

Först förväntas skolorna hålla en introduktion för VFU-studenterna där skolan presenteras. Sedan följer ett studentseminarium, vilket skolans personal (förstelärare/VFU-samordnare) leder och VFU-lärare vid universitetet och studenter deltar. Innehåll utgår utifrån pågående VFU-kurs (t.ex. relationsskapande i skolans värld), men innehållet kan även utgå från förslag från verksamheten eller studenter. Vidare hålls ett handledarseminarium, vilket VFU-lärare vid universitetet leder och VFU-lärare i verksamheten deltar. Innehållet kretsar kring handledning av studenter och förväntas vara ett stöd inför bedömningen av studenterna. Slutet av terminshjulet kännetecknas av avslut av VFU-perioden samt en utvärdering (skriftlig och muntlig) av perioden i dialog. Lärosätet ser att möjligheterna med försöksverksamheten utgörs av att långsiktigt kunna följa studenten i den personliga utvecklingen och uppbyggandet av en god professionell grund för det valda yrkesområdet. Samtidigt kan kursinnehåll och mål förankras under VFU. Det finns också en stödjande funktion för VFU-läraren i bedömningsarbetet (Örebro universitet, 2015).

Samarbetet mellan den högskoleförlagda delen (HFU) och den verksamhetsförlagda delen (VFU) utökas alltså genom försöksverksamheten. Det innebär bland annat att lärarstudenter återkommer till samma skola, att universitetslärare finns i skolverksamheten vid VFU genom student- och handledarseminarier och andra träffar. Vidare har det av verksamheten tillsammans med projektledarna på Universitetet utvecklats ett verktyg för studenternas portfolio från VFU-perioderna. Detta för att kunna följa studenternas progression över alla VFU-perioderna (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

I materialet som studerats framkommer inte helt oväntat en starkt positiv förväntan på försöksverksamheten och dess möjligheter. Det finns dock kritik som riktats mot idén med övningskolor. Det är att lärarstudenter inte förbereds för en "riktig" verklighet genom att ha



gjort sin praktik på skolor som är utvalda och ”speciella”. Tanken bakom denna kritik är att verkligheten på dessa skolor är tillrättalagd (t.ex. högre andel yrkesskickliga lärare och snedvriden socio-ekonomisk bakgrund hos elever) och studenterna får sedan en ”praxischock” då de möter de ”riktiga” verkligheten i yrkeslivet (se t.ex. Carlgren, 2012).

# Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning inom två forskningsfält som är relevanta för denna uppsats: forskning om kunskapsöverföring och professionell utveckling. Dessa två fält utgör uppsatsens teoretiska bakgrund och ingår i den förståelse som bildar en tolkningsbakgrund för analysen. Målet med denna forskningsöversikt är dels att ge den teoretiska bakgrunden till de analytiska verktyg jag använt för att förstå min empiri, dels att presentera tidigare forskning. Översikten erbjuder också underlag för en diskussion kring vidare forskning inom området. Då en fullständig, uttömmande och definitiv genomgång av all aktuell forskning inom uppsatsens områden inte är möjlig av forskningsekonomiska hänsyn, kommer jag att avgränsa mig till att presentera vissa delar av relevant forskning. Avgränsningarna är motiverade utifrån studiens fokus på den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen och en försöksverksamhet med övningsskolor i syfte att höja kvaliteten på denna del.

När jag behandlar forskning om kunskapsöverföring avgränsar jag mig till att behandla skolans värld och mer specifikt hur kunskapsöverföring kan ske inom ramen för den verksamhetsförlagda utbildningen. Även nästa forskningsfält, professionsforskning, är alltför omfattande att ta in helheten av i denna uppsats. Därför kommer jag att rikta in mig på lärarprofessionen och mer specifikt på forskning om det kollegiala lärandet. Valet av relevanta källor är alltså beroende på denna avgränsning.

Den litteratur jag använt har valts ut i huvudsak i en s.k. kedjad sökning eller en ”snöbollsstrategi” dvs. efter att en relevant studie identifierats har den studiens relevanta källor kollats upp och använts. I övrigt har sökningen gjorts via databaser (i huvudsak ERIC via Ebsco och ProQuest ) och Google Scholar. Sökorden har valts utifrån uppsatsens syfte t.ex. övningsskola/teacher training school, kollegialt lärande/collaborative learning, lärarprofession, utveckling osv.

## Forskning om kunskapsöverföring

I detta avsnitt presenteras forskning om *kunskapsöverföring*. Själva begreppet är problematiskt och inte helt oomtvistat, vilket framgår i kommande avsnitt. Det svenska begreppet kommer från engelskans *transformation*, vilket är mer betydelseflexibelt. I uppsatsen använder jag begreppet *kunskapsöverföring* då svenska forskningsöversikter använder det (se nedan). Jag använder i huvudsak begreppet som ett samlingsbegrepp för att illustrera olika aspekter av hur kunskap t.ex. förs, skapas och används i spänningsfältet mellan akademi och profession.

I en delrapport från SKOLFORSK-projektet<sup>7</sup> presenterar Glenn Hultman (2015) en översikt över forskningsläget kring användning av forskningsresultat i skolan och överföringsmekanismer vid spridning av forskning. Han intar ett lokalt och praktikorienterat perspektiv med fokus på dynamiken mellan forskning och skolor.

Forskningsutnyttjande har studerats åtminstone under drygt 40 år. Dock har forskningen kring hur forskningsgenererad kunskap haft olika fokus och inriktning. Hultman (2015) behandlar de olika begrepp som forskningsfältet använt för att illustrera denna mångfald. Från början användes ofta begreppet *forskningsutnyttjande* med innebörden av spridning av kunskap, för att sedan vidgas till andra begrepp (t.ex. kunskapsutnyttjande och kunskapsbildning). Det ursprungliga begreppet lever dock vidare, men har under åren problematiserats, framförallt vad gäller tolkningsföreträdet. Från början uppfattades spridningen som ett sätt för forskning att ut och göra nytta dvs att forskningen skulle ha en styrande funktion. Problematiseringen innebar att även den lokala nivåns betydelse vägdes in och att samspelet mellan nivåerna lyftes fram (Hultman, 2015).

Forskningen inom fältet har också lyft fram att överföringen (transformationen) sällan sker enligt enkla, logiska och rationella processer. Hultman (2015) nämner t.ex. forskaren Carol Weiss som på 1990-talet bl.a. menade att forskningsbaserad kunskap ibland blandar sig med annan information och så att säga *krypande* tar sig in i verksamheter. Weiss identifierade fem dimensioner som var utmärkande för om forskning användes bl.a. studiens relevans för användarens arbete, överensstämmelse med praktikerns tidigare kunskap och om forskningen innebar någon konkret vägledning för användaren. Detta ihop med annan forskning som visat att forskningen både kan ha en utmanande roll för praktikernas arbete och en stödjande och vägledande roll, gör att kunskapsöverföringens dynamik inte låter sig lätt fångas i en enkel sändare-mottagare-metafor. På senare år har t.ex. själva begreppet överföring problematiserats då det uppfattas alltför instrumentellt. Kritiken mot begreppet har t.ex. gått ut på att kunskap inte överförs, utan skapas i sociala sammanhang och att själva synen på överföring inte tar användarnas egna kunskaper (ibland sk. tysta kunskaper) på allvar. Just detta fokus på den tysta kunskap som redan finns har använts av flera studier på senare år. Den forskningen antyder t.ex. att den lokala kunskapen är en nödvändig del i att kunna ta till sig annan kunskap t.ex. från forskning. Studier som fokuserat på skolan har betonat den tysta, osynliga, kunskap som verkar som redskap för kunskapsöverföring (Hultman, 2015).

Vissa studier har också konstaterat att överföring sker i situationer där ett gemensamt problem ska lösas och att det inte alls är transformation som är målet, men blir resultatet. Här verkar kunskap överföras i, ofta informella, nätverk där kunskap och erfarenhet ligger inbäddad i en kontextuell miljö. Hultman (2015) nämner Hargreaves och Brauns studie från 2012 om ett framgångsrikt skolsystem i Ontario, Canada som exempel. Hultman (2015) tar även upp forskaren Karen Seashore Louis som menar att forskningsanvändning och överföring kan uppstå då de olika aktörerna samarbetar och utbyter kunnande som innebär att de skapar en gemensam förståelse. Alltså sker överföringen inom ramen för ett gemensamt projekt då aktörerna försöker

---

<sup>7</sup> Projekt genomfört av Vetenskapsrådet under 2014 för att kartlägga befintlig utbildningsvetenskaplig forskning inom ett antal områden.

hitta en mening i en viss kontext. Ofta finns det ett yttre tryck (t.ex. politiska beslut, skolledning) som fungerar som katalysator för kunskapsöverföringen (Hultman, 2015).

Hultman (2015) tar även upp frågan om hur transformationen går till mellan forskning och skolans värld. Forskningen kan konstatera att det inte funnits självklara sätt för en överföring eller spridning av forskning till skolor. Ofta har överföringen haft karaktären av enskilda satsningar eller fortbildningar t.ex. på studiedagar. Olika områden har varit ”trendiga” i olika perioder. Hultman (2015) exemplifierar med aktuella områden som Hatties *Visible learning* och *Learning-studies*. Här nämns också forskning kring framgångsrika skolsystem och faktorer för professionell utveckling (t.ex. Timperley et al, 2007 – mer om det nedan). Hultman menar att forskningen om skolan överförs till ett system, inte enbart till en lärare. I det systemet finns många faktorer som gör transformationen komplex att studera och förstå. Det kan vara allt ifrån att forskningen används selektivt utifrån användarens egen tolkning eller att arbetets organisation och utformning i skolan leder till att faktorer som stress eller tidsbrist inverkar negativt på överföringen. Speciellt det senare kan skapa en *kunskapskonkurrens*, där läraren blir hänvisad till vardagskunskapen och inte får tid till den vetenskapliga kunskapen (Hultman, 2015). Ibland kan överföringen störas av ambitionen att översätta forskning till mer populära versioner, vilket är paradoxalt, då syftet med populärversionen är just att sprida forskningens resultat. Hultman menar att populärversionen ofta tenderar att vara förenklad så att den ursprungliga betydelsen går förlorad. Han exemplifierar med att jämföra populärversionen av Helen Timperleys et al. (2007) evidensstudie. Han menar att man får en effekt av vad han kallar *lost in transformation*. (Hultman, 2015)

Sammanfattningsvis kan konstateras att begreppet kunskapsöverföring inte bara kan användas för att beskriva tanken att forskning enkelt överförs till de som ska använda den, utan också för att sätta ord på det som händer inom både formella och informella sammanhang då effekten blir just en överföring av ett kunskapsinnehåll. Översikten sätter också fingret på olika hinder för denna överföring. Syftet med denna uppsats är att studera en process (försöksverksamheten med övningsskolor) som har som mål att höja kvaliteten på ett område (VFU) som identifierats som viktigt för just kunskapsöverföring mellan forskning och skola (se nedan). Forskning om olika hinder för kunskapsöverföring och tankar om lösningar, skulle då kunna ha betydelse även för att förstå försöksverksamheten med övningsskolor.

## Överföringens problematik

I detta avsnitt kommer jag att ta upp ett antal studier som problematiserar överföringen av kunskap mellan forskning och skola ur olika synvinklar. Detta avsnitt berör ett av de problem som initierades inledningsvis, det om (den upplevda?) dikotomin mellan *teori* och *praktik*. Som avsnittet kommer att visa finns denna dikotomi långt tillbaka i den västerländska idétraditionen. Vetenskaplig kunskap och forskning har ibland kopplats ihop med *teori* och den mer erfarenhetsbaserade kunskapen med *praktik*. Därför har också en del av problematiken med en kunskapsöverföring kommit att kopplas till denna dikotomisering. Först behandlar jag själva

kärnfrågan om det finns olika sorters kunskap eller föreställningar om olikheten, som kan motivera talet om *teori* och *praktik*. Sedan tar jag upp ett antal studier för att belysa diskussionen om det rör sig om en klyfta eller ett gap mellan olika kunskapsformer eller verkligheter. Studierna diskuterar om det överhuvudtaget går att överbrygga, hur det i så fall skulle vara möjligt och om det ens är eftersträvansvärt, att överbrygga gapet.

## Teori och praktik

I västerländsk vetenskaplig tradition återfinns, åtminstone sedan de antika filosoferna Platon och Aristoteles, en uppdelning av kunskap i olika typer eller former. För Aristoteles gick huvudlinjen mellan den teoretiska kunskapen (episteme) och de olika typerna av praktisk kunskap (*techne* och *fronesis*). Den teoretiska kunskapen (episteme) kännetecknades av reflektion och undersökning. Den ena typen av praktiskt kunnande (*techne*) knöts till hantverk och skapande, medan den andra (*fronesis*) var mer knuten till det sociala och moraliska livets praktiska situationer. Med Aristoteles skulle vi då kunna se tre former för kunskap: vetenskaplig, teoretisk kunskap, praktisk, produktiv kunskap samt praktisk, pragmatisk klokhet (Gustavsson, 2002). Ofta har den teoretiska kunskapen fått ett högre värde. Detta beror t.ex. på det dualistiska, hierarkiska och dikotomiserande västerländska tänkande som genomsyrat kunskapsbildande inom universitetsvärlden alltsedan Medeltiden. Här finns också en påverkan från den medeltida, kristna synen på tänkandet som högre värt, genom kopplingen till själslivets relation till Gud. Inom samma tankesätt sågs det praktiska som mindre värt genom dess koppling till den syndiga kroppen. Detta synsätt kan spåras i den medeltida uppdelningen i *trivium* (teoretiska ämnen) och *quadrivium* (tillämpade/praktiska ämnen). Ofta har dessa former för kunskap sett som oförenliga eller åtminstone som motsatser (Eriksson, 2009)

För att kunna förstå hur de olika kunskapsformerna överförs och samverkar inom ramen för den gränsszon mellan akademi och profession, som lärarstudenter befinner sig i under sin utbildningstid, har begreppsparen teoretisk kunskap och praktisk kunskap problematiserats. De har av vissa uppfattats som alltför trubbiga analysverktyg och därför ansetts vara i behov av en omformulering för att passa in i kontexten verksamhetsförlagd lärarutbildning. I detta kan det vara fruktbart att skilja på lärarkunskapens uttrycksformer (påståendekunskap och procedurkunskap) och dess kunskapsgrunder (kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken). I figuren nedan visas hur de olika lärarkunskaperna förhåller sig till varandra.

		<b>Lärarkunskapens kunskapsgrunder</b>	
		<b>Kunskap-för-praktiken</b>	<b>Kunskap-i-praktiken</b>
<b>Lärarkunskapens uttrycksformer</b>	<b>Påståendekunskap</b>	analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till pedagogiska/didaktiska teorier	analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till konsekvenser i och för skolpraxis
	<b>Procedurkunskap</b>	handla i förhållande till pedagogiska/didaktiska teorier	handla i förhållande till beprövad erfarenhet

**Figur 1: Lärarkunskapens uttrycksformer och kunskapsgrunder** (Hegender, 2010)

Kopplas det till den svenska lärarutbildningen uppdelning i högskoleförlagda studier (HFU) och verksamhetsförlagda studier (VFU) kan det konstateras att HFU kännetecknas i av kunskap-för-praktiken och VFU av kunskap-i-praktiken. Både HFU och VFU kännetecknas av påstående- och procedurkunskap, men innehållet och uttrycksformer skiljer sig radikalt åt. En kunskap-i-praktiken uppfattas som omöjlig förutom i autentiska klassrumssammanhang. Ibland kompletteras dessa två kunskapsgrunder med ytterligare en – kunskap-ur-praktiken, som kännetecknas av kunskap som utmynnar från gemensamma forskningsprojekt där forskare och lärare ingår. För att förstå hur en överföring går till mellan lärarutbildningens olika dimensioner bör det alltså beaktas att lärarutbildning har att hantera två olika kunskapsformer, som är genererade på olika vis. Faran med att inte göra det är att de skillnader som faktiskt finns mellan forskningsgrundad och erfarenhetsgrundad kunskap negligeras. För lärarstudenter blir det ett mischmasch av teori och praktik (Hegender, 2010). Detta kanske skapar föreställningar om ett gap mellan teori och praktik, som i sin tur ger upphov till ett dikotomiserande språkbruk eller olika diskurser om teori och praktik. Det är inte helt orimligt att tänka att dessa dikotomier och diskurser har en hämmande verkan för kommunikation mellan de olika delarna i lärarutbildningen. Speciellt är detta en viktig kunskap att beakta i relation till skollagens målsättning om en utbildning som ska vila på båda formerna för kunskap.

Därför är forskningen om de olika normerande och påverkande språkbruket som finns inom ramen för skola, lärarutbildning och VFU, intressanta även för denna uppsats. Detta då språkbruket, medvetet eller omedvetet, påverkar hur begrepp uppfattas och hur villkoren för en kommunikation utformas. Detta gäller i högsta grad begreppen teori och praktik. Lena Manderstedt (2013) använder en kvalitativ diskursiv analys för att se hur den verksamhetsförlagda delen (VFU) av lärarutbildningen definieras, regleras och positioneras. Detta för att synliggöra olika diskurser som finns i samtalet kring VFU (Manderstedt, 2013).

Manderstedt (2013) tar sig an frågan hur olika diskurser påverkar talet om VFU, framförallt med fokus på svenskämnet. Jag tror att hennes resultat kan överföras till de flesta ämnestraditioner som representeras av skolämnen inom ramen för VFU. Hon identifierar och resonerar bl.a. kring en diskurs som hon anser sig vara speciellt livskraftig – den om dikotomin mellan teori och praktik. Detta har bäring på hur en kunskapsöverföring inom ramen för VFU utmanas och formas i ord.

Först identifierar Manderstedt (2013) ett antal mer övergripande diskurser som hon menar framkommer när hon granskar lärosätenas positionering och reglering av VFU: ”integrerings- och samverkansdiskursen”, ”den akademiska tillämpnings- och omsättningsdiskursen” samt ”den löftesrika diskursen”. Tydligast och starkast är den förstnämnda som betonar samverkan, brobyggande och samarbeten mellan de olika delarna i lärarutbildningen. I de mer professionsinriktade diskurserna ser hon t.ex. ”den traditionellt yrkesinriktade diskursen” och ”den personligt kompetenta (svensk)läraren”. (Manderstedt, 2013)

De diskurser som framträder tydligast hos Manderstedts informanter (dvs. lärare och lärarstudenter) är, förutom ”den personligt kompetenta (svensk)läraren”, även diskursen om ”verklighetsklyftan” mellan den högskoleförlagda- (HFU) och verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Denna diskurs står i skarp kontrast till den ovan nämnda ”integrerings- och samverkansdiskursen”, som man hittar främst hos företrädare för lärosätena. Diskursens innehåll kännetecknas av en både språklig och kulturell skillnad mellan HFU och VFU. Företrädare för HFU talar om att distinktionen inte finns, medan VFU-lärare och framförallt lärarstudenter talar om en helt annan ”verklighet” och använder ord som ”drömnivå” och ”utopi” då man pratar om HFU (Manderstedt, 2013).

I sitt avslutande kapitel ställer hon den retoriska frågan om VFU är en diskursiv korseld, vilket hon ju visat i sin avhandling att det är rimligt att säga att det är. Det intressanta är att Manderstedt, enligt sig själv, gick in med en för-dom att VFU och de praktiska inslagen i lärarutbildningen var diskursivt underlägsna, men att den ”stora diskursen” (där ”verklighetsklyftan” ingår) om praktikens betydelse för lärarutbildningen t.o.m. överskuggade de andra mer teoretiskt orienterade diskurserna. Hur ska man då överbrygga klyftan? Manderstedt ser det som nödvändigt att integrera lärare närmare i lärarutbildningen, både för att kunna utveckla ett gemensamt professionellt språk och för att kunna balansera ämneskunskande med beprövad erfarenhet. (Manderstedt, 2013)

Det som läsningen av Manderstedts avhandling bidrar med i denna uppsats är en problematisering om hur det diskursiva klimatet i ett av de centrala områdena för kunskapsöverföring ser ut. Det är rimligt att hävda att detta diskursiva klimat påverkar hur kunskapsöverföringen går till inom ramen för den försöksverksamhet som är denna uppsats fokus.

### **Att överbrygga klyftan mellan ”teori och praktik”**

Det verkar som om det åtminstone finns ett diskursivt hinder för överföringen mellan HFU och VFU. Ett gap mellan olika sätt att uppfatta kunskap. Men finns det broar att bygga mellan detta gap? Ett sätt att överbrygga klyftan är att se gapet, inte som varandras motsatser, utan som ytterlägen eller ytterligheter i ett spektrum av kunskap. Ena ytterligheten representeras då av grundforskning i utbildningsvetenskap och andra ytterligheten av hantverksmässigt kunnande i klassrummet. Mellan dessa ytterligheter hittar vi olika typer av kunskap med specifika syften t.ex. klassrumsbaserad aktionsforskning eller synliggörande av lärarhantverket genom utvecklandet av begrepp. Donald McIntyre (2005) föreslår tre sätt att överbrygga det upplevda

gapet mellan dessa ytterligheter. Det ena är att främja en ömsesidig dialog mellan ytterligheterna genom praxisnära forskning, där frågeställningarna hämtas och formuleras utifrån praktiken. Det andra sättet är stödjande till det första och det är att använda forskningsstrategier som stödjer den ömsesidiga dialogen. McIntyre pekar på tre strategier: forskningen bör generera ny förståelse av klassrumsverkligheten, dessa nya förståelser ska ha klara implikationer för förbättring av praktiken samt att den bör vara meningsfull för lärare, så att en dialog kring dessa nya förståelser uppstår. Det tredje sättet är utarbetandet av kunskapsgenererande skolor, där forskning och praktik finns sida vid sida (s.k. Mode 2-forskning). Forskningen vid dessa kunskapsgenererande skolor är bl.a. kontextuell, transdisciplinär och förankrad i den vardagliga verksamheten genom att forskningens resultat överförs i en direkt länk (McIntyre, 2005).

Men är det eftersträvansvärt att överbrygga klyftan? Merparten av de studier jag tagit del av verkar mena att det är det. Dock finns det problematiserande hållningar. Gert Biesta (2007) står för en sådan. Han menar att det skulle vara direkt olyckligt om praktiker (lärare) skulle ikläda sig rollen av forskare (såsom förslaget med den kunskapsgenererande skolan ovan) av olika anledningar. Dels tas inte de olika professionernas expertis på allvar, dels har de olika professionerna olika ansvar. Forskarens ansvar är att ibland komma med, för verksamheten, obehagliga sanningar, vilket försvåras ju mer organisatoriskt bunden forskningen är till verksamheten. Biesta menar dock inte att klyftan inte ska överbryggas, utan att en kritisk distans är att föredra i samarbetet (Biesta, 2007).

En konkret metod för att överbrygga gapet mellan teori och praktik tas upp av Maelis Karlsson Lohmander (2015) då hon diskuterar hur HFU och VFU kan länkas samman i forskolläroarbetsutbildning. Hon tar upp försöksverksamheten med övningsskolor och övningsförsök som ett sätt att hitta en kollaborativ organisation för VFU. Även om inte kunskapsöverföring är i fokus för denna försöksverksamhet kan resultatet av samarbete och samverkan mycket väl bli det. Framförallt ses samarbete och jämlikhet mellan nivåerna som nyckelfaktorer i att överbrygga gapet (Karlsson Lohmander, 2015).

Liknande spår är Tomas Kroksmark (2010) inne på då han presenterar sina tankar om Modellskolan. Upprinnelsen till hans förslag är att han konstaterar att överföringen av forskningsbaserad kunskap tidigare sällan varit relevant för den lokala skolans behov och att den haft svårt att nå ut till yrkesverksamma. Till detta hör också, vad Kroksmark refererar till som, en lång tradition inom lärarkåren av försiktig hållning till vetenskap och forskning. Detta förklaras i sin tur av två saker. För det första har forskningen inte varit tillräckligt konkret och skolnära forskning har inte premierats vid anslagsgivningar. Detta har gjort att en förtroendeklyfta uppstått mellan forskning och lärarna. För det andra har inte lärarkåren tagit makten över sin egen kunskapsutveckling genom att bedriva egen forskning. Om forskningen och praktiken ska komma närmare (gapet överbryggas) måste professionen äga och kontrollera kunskapsutvecklingen (Kroksmark, 2010). Detta påminner om den kunskapsgenererande skola som McIntyre (2005) föreslog, men här är det inte längre tal om en dialog mellan forskare och lärare, utan att lärarna själva fungerar som forskare. Modellskolan skulle då innebära en möjlighet att bedriva skola på vetenskaplig grund genom att föra in vetenskapen i skolan, på skolans villkor. Forskningsområden och frågeställningar genereras utifrån lokala praktiker och



utifrån nyttan av forskningen för praktiken. Tanken är att modellskolan förutsätter en kollektiv kunskapsutveckling, där samtliga yrkesgrupper på en lokal skola deltar (Kroksmark, 2010).

En av de överföringsproblem som Hultman (2015) tog upp i sin översikt var att det ofta tidigare funnits en enkelriktad syn på överföringen. Det har rört sig om att forskningen tog reda på nya rön som sedan praktikerna skulle ta till sig. Ofta användes praktiken som ett forskningsobjekt, utan att själva var delaktiga. Ett sätt, förutom Kroksmarks modellskolor, som föreslagits för att komma bort från detta passiviserande förhållningssätt är att utveckla samspelet mellan forskning och yrkesfält. I detta samspel tas erfarenheter och frågeställningar från praktiken som utgångspunkt. Det är ett ändrat förhållningssätt – från att forska om till att forska med. Tanken är att öka samverkan genom gemensamma forskningsprojekt och samtidigt underlätta överföringen mellan teori och praktik genom att införa kommundoktorander, dvs. lärare som forskar på, för en skolhuvudman (ofta kommun), relevant utvecklingsområde (Alerby et al, 2010).

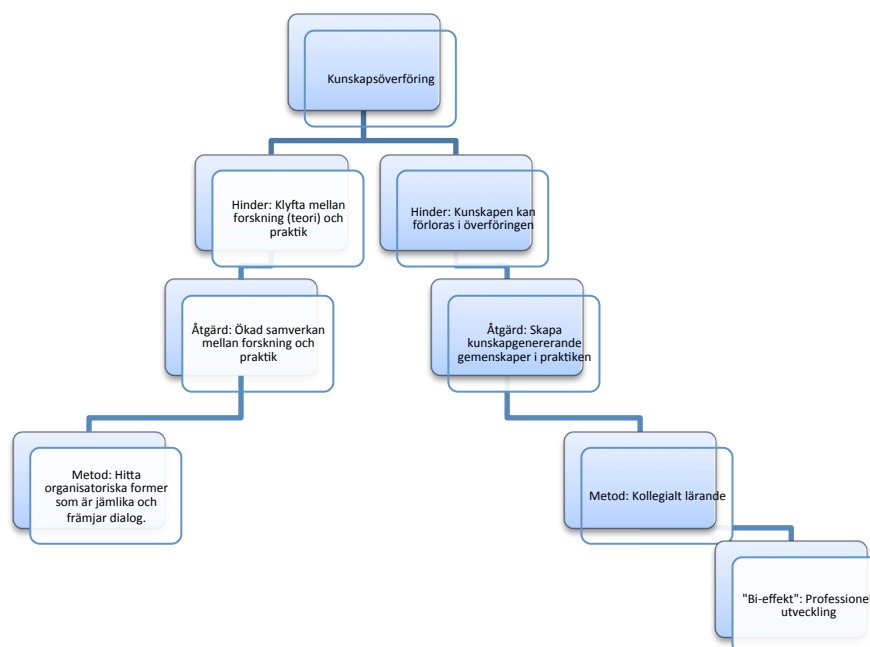
Ett annat område som identifierades av Hultman (2015) i hans översikt var att överföringen inte tenderar att vara logisk och enkelriktad, utan att kunskap ofta formuleras inom vissa sociala samspel (kontexter) som påverkar överföringen. Detta kan exemplifieras med en studie av Hultman, Wedin och Schoultz (2011). I den studien belyses samspelet och övergången mellan HFU och VFU med fokus på praktiken. I dynamiken mellan handledare och studerande etableras en överföring inom ramen för den specifika kontexten. Ibland dominerar praktikens kunskapsformer, ibland teorins. Det är rimligt att se överföringen i dessa fall som en slags förhandling mellan forskning och verksamhet, då erbjudandet (innovationer från forskning) hanteras av mottagarna (handledarna) för att passa in i det egna systemet (skolan). I detta sker en påverkan både på forskningens innehåll och skolans praktik (Hultman et al, 2011).

Även Per Lindqvist och Ulla Karin Nordängers (2007) fokuserar på relationen mellan student och handledare då de försöker visa på möjliga broar mellan lärares person- och kontextberoende praktiska kunskaper och en mer generell lärarkunskap. De visar på faran för att lärares tal om sin egen praktiska kunskap förloras i översättningen till ett mer vetenskapligt, generellt teoretiskt språkbruk (Lindqvist & Nordängers, 2007). Detta utgör i sig en problematiserande faktor för överföringen mellan teori och praktik åt ”andra hållet”, så att säga.

Ett sista område jag ska behandla av de som identifierades av Hultman (2015) i hans översikt, var att överföringen ibland riskerade att störas av faktorer som konkurrerade med den forskningsbaserade kunskapen. Det kunde vara allt ifrån att forskningen används selektivt utifrån användarens egen tolkning eller att arbetets organisation och utformning i skolan leder till att faktorer som stress eller tidsbrist inverkar negativt på överföringen. Speciellt det senare kan skapa en *kunskapskonkurrens*, där läraren blir hänvisad till vardagskunskapen och inte får tid till den vetenskapliga kunskapen. Detta stöds av en studie som initierades av Utbildningsutskottet i syfte att öka förståelsen för hur ny kunskap kan komma till bättre användning i skolan (Wallin & Limén, 2013). Studien sammanfattar en del av forskningen på samma sätt som Hultman, men har mer fokus på kunskapsimplementeringen. Här tas faktorer upp som är viktiga att förstå om målet är att implementera ny kunskap i skolan t.ex. att användarnas subjektiva uppfattningar spelar stor roll, att nya kunskaper och arbetssätt måste uppfattas som bättre än de gamla samt att organisationen måste vara kunskapsfrämjande dvs. att

ledarskapet har tydliga visioner och att medarbetare får tydliga ansvarsuppgifter. I studien ingick också ett omfattande material bestående av intervjuer och enkäter om hur lärare och skolledare tar till sig ny kunskap. Resultatet visar bland annat på att det största hindret att ta till sig ny kunskap är tidsbristen<sup>8</sup> (Wallin & Limén, 2013). Detta utgör vad Hultman (2015) kallar en *kunskapskonkurrens* mellan ny forskning och gammal kunskap baserad på erfarenhet på grund av tidsbrist.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att forskningen om kunskapsöverföring är omfattande och jag gör inte på långa vägar anspråk på att ha sammanfattat den i detta avsnitt. Dock har vissa delar inom det stora området behandlats som har bäring på denna uppsats syfte. Tanken med denna forskningsöversikt kring överföring är att skapa en förförståelse genom att identifiera analytiska fält för att behandla den empiri som jag inhämtar, både under inhämtningsfasen (som delar i frågeställningar mm.) och i analysfasen (för att förstå och diskutera empirin). Här kan i synnerhet nämnas gapet eller klyftan mellan teori och praktik och olika strategier för att överbrygga det, samt den överföring som är möjlig inom ramen för olika kontextuella praktiker, utan att viktigt kunskapsinnehåll går förlorat i själva överföringen.



**Figur 2: Kunskapsöverföringens relation till det kollegiala lärandet**

Här kan det vara på sin plats att återkalla uppsatsens syfte, som är att förstå hur försöksverksamheten med övningsskolor påverkar kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen samt att belysa föreställningar om möjligheter och hinder för kunskapsöverföring och professionell utveckling. Forskningen om kunskapsöverföring ger en grund för att kvalitativt förstå försöksverksamheten med övningsskolor sedd som en process. Förståelsen uttrycks i betydelser av möjligheter och hinder för kunskapsöverföring inom processens ram. Även det andra forskningsfältet som jag menar ger en analytisk grund för att förstå processen,

<sup>8</sup> 92% av lärarna och 84% av skolledarna svarar "Nej" på frågan: "Får du tillräckligt med tid för att införa kunskap från ny forskning i ditt arbete?" (Wallin & Limén, 2013)

den om professionell utveckling i termer av kollegialt lärande, hänger nära ihop med kunskapsöverföringen. Det är möjligt, som i figuren ovan att se det kollegiala lärandet som en modell för att föra över kunskap från forskning till praktiken. ”Bi-effekten” blir, förutom en kunskapsöverföring, en professionell utveckling. Det är förstås möjligt att se det tvärtom, dvs. att målet är professionell utveckling, med kunskapsöverföring som ”bi-effekt”. Hultman (2015) nämner just den forskning kring professionella lärgemenskaper eller kollegialt lärande, som ett tydligt exempel på en kunskapsöverföring och dess förutsättningar. I nästa avsnitt tas en del av den forskningen upp, med fokus på kollegialt lärande i skolan.

## **Forskning om professionell utveckling och kollegialt lärande i skolan.**

De senaste åren har forskning om skolan uppmärksammats, även utanför akademien. Många av studierna som bedrivits har haft som uttalat syfte att förändra skolans inre arbetssätt, alltifrån forskningen om formativ bedömning till stora meta-analyser över framgångsrika arbetssätt i skolan. Många av dessa studier har betonat vikten av lärares kollegiala lärandeprocesser, som en viktig förutsättning för kompetenshöjande insatser i skolan. I förlängningen har de stor betydelse även för lärarprofessionens fortsatta utveckling. Dessa studier har använts i olika syften och av olika aktörer inom skolvärlden. Studierna, som ofta utgår från andra skolsystem än det svenska, har ibland kritiserats för att inte kunna ”översättas” till svenska förhållanden. I denna översikt kommer jag att bortse från dessa diskussioner och nöja mig med att konstatera att det finns flera problematiska faktorer kring dessa studier. Däremot anser jag att de fyller sin funktion i denna uppsats som en teoretisk förståelse för att kunna analysera den studerade processen.

I en stor studie gjord av McKinsey-institutet (Mourshed et al., 2010) identifierades tre faktorer som gemensamma för hur framgångsrika skolor upprätthåller nya pedagogiska idéer: för det första att skapa en kultur av kollaborativa praktiker som bl.a. gör lärare till coacher för sina kollegor och i och med detta sprider färdigheter inom skolsystemet, för det andra att det finns förmedlande instanser mellan beslutsfattare och skolsystem (t.ex. skolstyrelser) som upprätthåller utvecklingen samt för det tredje att skolledningens inställning och uthållighet spelar roll (Mourshed et al, 2010).

Dessa resultat stöds i stora drag av den forskning som gjorts kring professionell utveckling inom skolan. Laura Desimone (2009) hävdar att det till och med kan sägas råda konsensus inom forskningen om vissa kritiska drag i en professionell utveckling mot ökade kunskaper, bättre praktik i skolan och, i slutändan, bättre resultat för eleverna. Dessa kritiska drag är: a) fokus på ämnesinnehåll och dess praktik, b) aktivt lärande genom t.ex. spegling och feedback, c) samstämmighet med lärares egna åsikter och tankar, d) varaktighet i aktiviteter som ämnar

förändra pedagogiska arbetssätt samt e) kollektivt deltagande i aktiviteter skapar förutsättningar för dialog och utarbetande av språk och begrepp (Desimone, 2009).

I en uppmärksammet meta-studie gjord av Helen Timperley et al. (2007) finns många av dessa drag med som viktiga för att gå från professionell utveckling till professionellt lärande av lärare, i syfte att höja elevernas resultat. Dock lägger studien till några element. Den lyfter t.ex. fram vikten av att engagera extern expertis (forskning) i processen samt betonar vikten av ett aktivt och engagerat ledarskap för att stödja processen. Studien lyfter också fram viktiga förutsättningar som är nödvändiga för att lärandet ska fortgå, där deltagande i professionella gemenskaper som stödjer nya föreställningar och utmanar gamla är en central punkt (Timperley et al, 2007)

Det som både Desimone (2009) och Timperley et al (2007) lyfter fram som viktigt är det kollaborativa inslaget i det professionella lärande. Lärare som arbetar tillsammans i lärande gemenskaper. För att beskriva dessa lärande gemenskaper har begrepp som Professional Learning Communities (PLC) och Teacher Learning Communities (TLC) använts. Det som är gemensamt är att yrkesverksamma lärare lär och utvecklar sin praktik tillsammans i grupper. Dessa lärande gemenskaper verkar ha vissa gemensamma drag: gemensamma normer och värderingar, fokus på studenternas lärande, kollaborativ aktivitet inriktad på utvecklandet av praktiken, avprivatisering av den egna klassrumspraktiken och en reflektiv dialog mellan kollegor (Langelotz, 2014). Ibland betonas även det inklusiva draget dvs. att alla medarbetare på en skola deltar i en lärgemenskap samt att det finns ett stöd och acceptans för att pröva innovativa arbetssätt (Stoll et al, 2005). I vissa sammanhang är lärgemenskaperna ganska specifika och kopplade till en viss typ av frågeställning eller avgränsad aktivitet t.ex. TLC om formativ bedömning (William & Leahy, 2014)

Det kollaborativa inslaget är också viktigt i det som i forskningen kallas Continuing Professional Development (CPD). Här bekräftas mycket av det som framkommit i tidigare redovisade studier om professionellt lärande, men fokus är på varaktigheten, det som gör att utvecklingen fortgår. I en studie för det brittiska skolforskningsinstitutet, EPPI, om CPD fastslås att det som har bäst effekt är den kollaborativa professionella lärandet som tillåts fortsätta över tid. Ett drag hos CPD är: ”.../an emphasis on peer support, acknowledging individual teachers’ starting points and factoring in processes to encourage, extend and structure professional dialogue/...” (Cordingley et al, 2005, s.81). CPD uppmuntrar alltså till att kollegor stödjer varandras kunskapsprocess och verkar dessutom strukturera dessa dialoger (Cordingley et al, 2005). Det verkar även som att CPD fungerar som en arena för kunskapsöverföring och hjälper oss därmed att förstå den ofta komplexa processen för hur forskning finner sin väg in i lärarens praktik (Cordingley, 2008).

Samtidigt som forskningen diskuterar ökad professionalism och därmed kanske också ökad grad av professionalisering i termer av lärande gemenskaper, så har kritik rests mot detta synsätt. De kollegiala samtalen tenderar snarare att befästa synen på lärarkunskap som något som forskas fram bortom professionen, i syfte att användas av lärarna. Lösningen är snarare att göra lärarutbildningen till en professionsutbildning som samtidigt är ansvariga för producerandet av en egen teoretiska, yrkesspecifik, kunskapsbas. Denna kontroll över den egna kunskapsbasen är en del av det som brukar anses utgöra kriterier för en profession. Andra faktorer som brukar

framhållas är lång utbildning, autonomi i yrkesutövande, kontroll över medlemmar i kåren och etiska regler. Om denna definition används är det tveksamt att prata om läraryrket som en profession, snarare att de senare årens ökade kontroll och styrning kan ses som en deprofessionalisering av lärarkåren (Carlgren, 2010, 2015).

Detta avsnitt har behandlat forskning kring professionell utveckling med fokus på kollegialt lärande. Syftet har varit att presentera en teoretisk grund för att kunna analysera de tankar och föreställningar om den process jag vill studera, som uppkommer i min empiri. Samtidigt som tankarna om det professionella lärandet länkar till frågan om kunskapsöverföring, så är forskningsresultaten viktiga i sig för att kunna förstå hur lärande gemenskaper uppkommer. Något bör kanske sägas om de begrepp jag använder. Jag kommer i den fortsatta texten använda *kollegialt lärande* som ett samlingsbegrepp för begrepp som *kollaborativa gemenskaper* och *lärargemenskaper*.

## Begreppet *kvalitet*

Ett annat begrepp som återkommer både som mål för försöksverksamheten och som ett av uppsatsens tematiska frågeområden är *kvalitet*. Något kort bör kanske sägas om min användning av begreppet. I diskussionen om kvalitet uppkommer ofrånkomligt en diskussion om vilka värden som eftersträvas. Vi skulle kunna se kvalitet som ett mått på hur mycket av det som är värdefullt eller eftersträvas uppfylls (dvs målpuppfyllelse). Detta oavsett om vi pratar om grundläggande livsvärden eller mer instrumentella värden. Hur fastställer man då vad kvalitet är? I vilka värden grundas våra mål? Att kvalitetsbegreppet, speciellt i relation till skola och utbildning, har förändrats i sitt innehåll är tydligt. En studie som behandlar kvalitetsbegreppets olika innebörder är Andreas Berghs avhandling (Bergh, 2010). I denna studie skildrar Bergh hur begreppet varierat i betydelse under historien från Aristoteles mer essentialistiska användning, över det tidiga 1900-talets mer instrumentella betydelse (t.ex. med Taylor och det löpande bandet), till mera moderna innebörder. Av dessa mer moderna innebörder lyfter Bergh fram både processinriktade (t.ex. ”kaizen”) och förbättringsfokuserade innebörder av kvalitet och mer resultatutvärderande innebörder, ofta i syfte att utkräva ansvar för kvaliteten av någon aktör. Bergh presenterar inte någon definitiv definition av *kvalitet*, utan argumenterar för att en mer pluralistisk hållning att flera typer av kvalitet (se tabell 1) kan användas för att ringa in vad vi lägger in i kvalitet inom skolan och utbildning (Bergh, 2010).

Tabell 1: Kvalitetstyper

<b>Kvalitetstyp:</b>	<b>Eftersträvide värden:</b>
Utbildningskvalitet	Utbildningsvärden t.ex. kunskap, demokrati, bildning, lärande
Resultatkvalitet	Mätbar målpuppfyllelse t.ex. betyg

Marknadskvalitet	Marknadsvärden t.ex. konkurrens, tillväxt, leverans
Systemkvalitet	System-/Juridiska värden t.ex. likvärdig bedömning, rättsäkerhet, effektivitet, krav, transparens

(Bergh, 2010)

Jag ansluter mig till denna mer pluralistiska hållning och kommer därför använda begreppet *kvalitet* i flera betydelser i denna studie, som i första hand handlar om att identifiera föreställningar om hur försöksverksamheten kan påverka kvaliteten. Då respondenterna använder begreppet på olika sätt, är det naturligt att begreppsanvändningen i uppsatsen speglar detta. I resultatkapitlet återknyter jag till de olika kvalitetstyperna.

# Metod

I detta avsnitt kommer jag att behandla olika metodologiska ansatser med anknytning till mitt syfte. I det följande avsnittet argumenterar jag för att försöksverksamheten, på ett fruktbart sätt, kan studeras som en målstyrd process. Konkret hävdar jag att en fallstudie med en kombination av intervjuer och frågeformulär presenterar en rimlig utgångspunkt för att ge en förståelse av processen. Analysen av empirin genomförs med en hermeneutiskt inspirerad ansats där den teoretiska förståelsen, som presenterats i föregående kapitel, utgör en tolkningsbakgrund.

## Process-studien

I en process-studie studeras föga förvånande processen. Vad är då en process? Ordet härstammar från latinet och betyder *framåtskridande*. Det rör sig alltså om en förändring från ett läge till ett annat. Prefixet *pro-* (*framåt-*) signalerar också om att det är en förändring till ett högre kvalitativt läge. Patton (2002) tar upp process-studier då han berör olika typer av utvärderingar. Han anför fyra skäl till att en kvalitativ studie är lämplig för att studera en process. När en process ska studeras krävs det för det första detaljerade beskrivningar av hur deltagarna i processen interagerar med varandra, för det andra att de olika erfarenheterna måste förstås med deltagarnas egna ord, för det tredje insikten att en process är ett flöde som inte kan förstås med en mätning av ett värde vid ett enda tillfälle samt slutligen för det fjärde är deltagarnas uppfattningar är av högsta värde för att förstå processen. Processutvärderingars mål är alltså att förstå den inre dynamiken i en organisation eller ett samarbete. Ofta leder en förståelse av en process till att kritiska punkter för hinder eller möjligheter kan identifieras. För att nå denna förståelse krävs ofta en öppenhet och känslighet för både kvantitativa och kvalitativa förändringar i processen (Patton, 2002, s 159f).

I min bakgrund framställer jag försöksverksamheten med övningsskolor som en process. Med bakgrund i litteraturen är det alltså i högsta grad rimligt att se försöksverksamheten som en målstyrd process för att höja kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen samt att studera den med en kvalitativ ansats<sup>9</sup>. Dock är det viktigt att poängtera att jag studerar en pågående process, vilket gör att jag endast kan studera en del av helheten.

---

<sup>9</sup> I denna uppsats studeras i huvudsak ett lärosätes försöksverksamhet.

## Fallstudien

Jag hävdar att en fallstudie är ett rimligt sätt att studera denna process på. Fallstudien vill just redogöra för händelser, processer och erfarenheter i det studerade fallet. Den karakteriseras av att betona naturliga miljöer dvs. faktiska förhållanden och inte tillrättalagda experimentella situationer. Den försöker att nå det specifika i fallet genom en holistisk och djuplodande studie, ofta med flera källor och metoder. Fallstudien lämpar sig alltså särskilt bra för studier av processer där det är av vikt att fånga komplexitet och nyanser (Denscombe, 2009).

Det fall som väljs ut som studieobjekt är inte slumpmässigt, till skillnad från mera kvantitativt inriktade undersökningar, där en stor del av tillförlitligheten bygger på slumpmässigheten. Fallet ska väljas utifrån syftet eller den teoretiska bakgrund som syftet utgår från. Det ska vara utvalt för att de uppvisar specifika kännetecken på det problem eller den frågeställning som ska studeras (Patton, 2002). Dock kan fallet användas för att illustrera olika fenomen. Fallet kan väljas ut för att det är typiskt eller avvikande, kanske för att pröva en viss teori (Denscombe, 2009).

Fördelarna med att använda en fallstudie är många. Då forskaren fokuserar på ett enda fall blir analysen mer holistisk dvs. forskaren ser helheten av detaljer och sammanhang inom samma studie då forskaren har en analytisk överblick över helheten av det empiriska underlaget. Fallstudien möjliggör också för att använda flera metoder för att få flera olika typer av datakällor att analysera. En nackdel som är värd att poängtera är svårigheten att studera fallet utan att närvaron av en observatör förvanskar resultaten (Denscombe, 2009).

En annan kritik mot fallstudier är att de inte är representativa eller att det är svårt eller t.o.m. omöjligt att generalisera utifrån dem. De blir helt enkelt triviala och begränsade till sina egna gränser. Denscombe (2009) tar upp detta problem och ser att generaliserbarheten beror på i hur hög grad forskaren valt ut fall som liknar andra av samma typ, t.ex. ingår i en bredare kategori. Detta för att kunna visa jämförbarheten med andra liknande fall.

Jag ser fallstudien som en rimlig strategi för att kunna fånga den process jag vill studera. Mitt fall ingår i en större kontext (ett lärosätes försöksverksamhet bland flera andra), förutsättningarna för en jämförelse är alltså goda. Mitt fall är ett avgränsat, sk. *naturligt fall* där det finns möjlighet för användandet av flera forskningsmetoder. Risken för en sk. *observatörseffekt* är också liten, åtminstone i den betydelse som Denscombe (2009) refererar till. Däremot finns risken att det faktum att jag är delaktig i den process jag vill studera, att svaren förvrängs av olika anledningar. Faran finns t.ex. att de medvetet eller omedvetet undanhåller kritik som skulle kunna kopplas till min roll som vfu-samordnare, av olika anledningar (mer om detta nedan). Jag anser dock att fördelarna av en djupare insikt och förståelse överväger nackdelarna.



## Hermeneutik

Jag menar alltså, med stöd i resonemanget ovan, att det är rimligt att se försöksverksamheten med övningsskolor som en meningsbärande målstyrd process i ett visst syfte. Jag är intresserad av vilka tankar och föreställningar som människor i denna process har om hinder och möjligheter i termer av kunskapsöverföring och professionell utveckling. Då verkar en hermeneutiskt inspirerad ansats rimlig.

I en hermeneutiskt inspirerad analys eftersträvas att låsa upp textens inneboende mening. Att förstå textens innebörd och därmed dess innehåll. Även om den skrivna texten har stått i fokus, så brukar även den uttalade texten (t.ex. intervjusvar) räknas in i det som kan tolkas. Tolkningen av meningsfullt, kontextspecifikt innehåll står alltså i centrum i detta holistiska perspektiv (Patton, 2002, s 497f). I en hermeneutiskt orienterad studie förstås helheten genom delen, men för att göra detta måste helheten ge mening åt delen. Denna växelverkan mellan forskarens förförståelse samt pendelrörelsen mellan del och helhet ingår i det som kallas den *hermeneutiska cirkeln*. Målet är att upptäcka det ”sanna” meningsinnehållet genom en analytisk process (Patton, 2002, s 497).

I en hermeneutiskt inspirerad analys eftersträvas alltså att låsa upp textens inneboende mening. Att förstå textens innebörd och därmed dess innehåll. Det finns flera utmaningar med en hermeneutisk analys. Först av allt behöver den hermeneutiskt orienterade forskaren hantera sin egen förförståelse genom att göra den tydlig, så att den inte styr tolkningen av texten alltför mycket. Metodlitteraturen talar om ett sätt att göra detta tydligt är att redovisa sina erfarenheter av det som studeras (Westlund, 2009, s 71). I mitt fall har jag en stor och omfattande förförståelse av den process jag vill studera. Den stora utmaningen kommer att vara att inte tolka in mina forskningsfrågor i materialet samt att inte omedvetet välja ut de positiva erfarenheterna och att undvika de negativa, som ju kanske indirekt utgör en kritik mot min del av processen. Detta problem gäller ju i lika hög grad för mina respondenter, som är kända av mig. Faran finns att de medvetet eller omedvetet undanhåller kritik som skulle kunna kopplas till min inblandning i processen, av olika anledningar. Det är något som beaktats när jag formulerat intervjufrågor/intervju-temata och vid analys av materialet.

I en hermeneutiskt inspirerad analys bör dock tidigare forskning, litteratur och teorier ha sin plats som en grund för den återkommande pendel- eller spiralrörelse som metodlitteraturen talar om som den *hermeneutiska cirkeln* (Westlund, 2009 s 76). I mitt fall återfinns min generella tolkningsgrund i den teoretiska bakgrunden till mitt syfte. Den teoretiska förförståelsen har beskrivits närmare i avsnittet om tidigare forskning. Mer om analysprocessen i kommande kapitel.

## Mini-pilotstudie

För att pröva uppsatsens ansats, som en hermeneutiskt inspirerad fallstudie för att studera en process, genomfördes en begränsad pilotstudie. Denna pilotstudie får ses som ett försök att pröva om uppsatsens syfte och frågeställningar kunde nås genom den kvalitativa ansats jag valt. Jag ville också få underlag för att kunna hitta analytiska redskap för att förstå processen i förhållande till min teoretiska förståelse. Här kommer jag att redogöra för denna mini-pilotstudie och dess relevans för uppsatsen.

För att skaffa underlag för att bl.a. kunna formulera den intervjuguide som använts vid intervjuerna ville jag pröva om det fanns möjlighet till att få ett kvalitativt, empiriskt underlag för att svara på mina frågor och uppfylla syftet. Därför genomförde jag en begränsad enkätundersökning med ett enkelt frågeformulär via Google. Jag ville utifrån ett antal öppna frågeställningar, kunna utforma temata för vidare enkätstudier samt semi-strukturerade intervjuer. Formatet medgav också en snabb tillgång till resultat. Urvalet för respondenter var styrt. Detta för att jag inte var ute efter statistiskt säkerställda jämförelser som lätt kan generaliseras, utan mer kvalitativa nyanser (t.ex. ord- och begreppsval, värderingar) som skulle leda mig vidare i mina metodologiska överväganden. Mina respondenter i pilotstudien har alltså en kännedom om mig och min roll, de är sk. nyckelpersoner inom ramen för processen, samt befinner sig på olika organisatoriska nivåer (se tabell).

Tabell 2: Urval för mini-pilotstudie - fördelat på nivå, funktion och antal

<b>Organisatorisk nivå:</b>	<b>Roll/Funktion:</b>	<b>Antal:</b>
Läro- och lärutbildning vid ett lärosäte	Samordnare/Projektledare	1
Skolledning	Rektor	1
Lärare	Handledare/Förstäljare	2

Genom svaren på frågorna hoppades jag kunna skapa mer exakta frågeställningar samt göra ett så kvalitativt urval av forskningslitteraturens teoretiska ansatser som möjligt.

Denscombe (2009) pratar om att en analys av kvalitativa data sker i fem steg. Dock sker detta inte i fem avgränsade steg, utan i en process där forskare ofta går växelvis fram och tillbaka mellan stegen. Processen omfattar steg från förberedelse av data, förtrogenhet med dessa data, tolkning (kategorisering och begreppsskapande), verifiering (validitet, tillförlitlighet mm) och presentation av data. Då underlaget för denna studie är begränsat, kommer denna process bli, i vissa sammanhang, mer schematisk. Empirin i denna mini-pilotstudie utgjordes av svaren på en kortare enkät. Svarefrekvensen var 75% dvs 3 av 4 respondenter svarade. Mina respondenter var utvalda nyckelpersoner för att kunna fånga in de olika organisatoriska nivåerna i den process jag har valt att studera. Avsaknaden av ett av svaren gör att en nivå (skolledarnivå) inte representeras. Dock har jag fått underlag för att kunna gå vidare och analysera svaren på två (handledar- och läro- och lärutbildare) av tre nivåer. Då syftet med denna studie var begränsat, anser jag att bortfallet inte påverkar kvaliteten avsevärt.

Jag förberedde analysen av data genom att lägga in svaren i ett Excel-dokument för att få ett lätt tillgängligt material, som t.ex. lätt går att sortera. Sedan gjorde jag en läsning av svaren med inspiration av en allmän hermeneutisk metod för tolkning av ”text” (se avsnittet om Hermeneutik), i detta fall svaren på frågorna i ett formulär. Jag sökte efter återkommande använda ord och uttryck, när det finns engagemang i texten samt om det finns ett huvudbudskap. Jag har kodat svaren efter de olika tematiska inriktningarna på frågeområdena: nyckelord, möjligheter/hinder samt effekter. De enskilda svaren har kodats utifrån vilken funktion/nivå.

I den inledande frågan fick respondenterna identifiera tre nyckelord för processen med försöksverksamheten hittills. I två av svaren betonades mer processinriktade begrepp som ”utvecklande” eller ”relationsskapande” i samband med begrepp som ”nytänkande” och ”långsiktighet”. I det sista svaret lyftes ett mer relationellt begrepp fram t.ex. ”samverkan”. I den andra frågan fick respondenterna utveckla sina svar på vad de ser som möjligheter (positivt) med samt hinder (negativt) för processen hittills. Som möjligheter ser respondenterna att långsiktigheten utvecklar relationerna, att de närmare, formella kontakterna gör att verksamheten utvecklas. Delaktigheten blir större på alla nivåer. I svaren kommer det också fram att långsiktigheten är viktig, inte bara för att den formella samverkan blir tydligare, utan också för att relationsbyggandet handledare – student emellan har mer tid att utvecklas. Det respondenterna tar upp som hinder är att komplexiteten i hela processen ställer upp problem och utmaningar. Det kan vara sådant som att prognoser för studentgenomströmning i försöksverksamheten kan vara svår att se eller att olika nivåer måste samordnas. Det som dessutom uppkommer från handledarhåll är att processen, med dess mer formella karaktär, innebär en större press. Detta i en redan tidspressad arbetssituation.

Frågorna om effekter av processen var formulerade för att fånga in tankar om förhoppningar om förväntade effekter för professionell utveckling, för samarbetet mellan lärosätet och verksamheten samt för lärarutbildningen i stort. När det gäller den professionella utvecklingen lyfter handledarna fram att de utvecklas i sin roll som handledare/professionell, både ur kunskapssynpunkt (de får ta del av ny forskning genom studenterna) och ur samarbetsynpunkt (tätare kontakter). Lärarutbildaren tog upp förhoppningen att rollen förändras från en serviceroll till en mer samverkande roll på lika villkor, att alla nivåer tar ansvar för utvecklandet av den verksamhetsförlagda utbildningen. På nästa fråga hade handledarna inga konkreta svar. Lärarutbildaren däremot lyfte fram de mer organisatoriska fördelarna att man ute på skolorna kan ta sitt lärarutbildaruppdrag på större allvar, inte bara som en bisyssla som man måste hinna med. De förväntade effekterna på lärarutbildningen i stort skilde sig mellan handledarna och lärarutbildarna. De förra tog fram en förhoppning om att knyta lärarutbildningen ytterligare till *verkligheten* så att det inte är vattentäta skott mellan personerna på universitetet och ute på fältet. Den senare tog upp två förhoppningar. Först en mer sammanhållen lärarutbildning samt möjligheten till en progression i studenternas yrkesutveckling genom t.ex. portfolioverktyget som ingår som en del i försöksverksamheten.

Min empiri i denna mini-pilotstudie tolkas även utifrån mitt syfte att skaffa underlag för att bl.a. kunna ställa frågor på ett meningsfullt sätt. Min analys fokuserar alltså på att identifiera och jämföra huvudbudskap i mina respondenters svar. Den första frågan handlade om att respondenterna skulle identifiera tre nyckelord eller begrepp som de ansåg kännetecknade

processen hittills. Här har alltså personerna fått tvinga sig själv att bli precisa, att hitta ord som är nycklar för att förstå processen. Här finns mycket som visar att mitt intresse för att studera denna process också kan ge vidare förståelse för t.ex. överföringsproblematiken. *Samverkan*, *långsiktighet* och *relationsskapande* är ord som för mig signalerar på att det kan beröra kärnan av processen, speciellt som de sätts ihop med ord som *intresse*, *fördjupning* och *kvalitet*.

Speciellt intressant blir det då jag kan se en tydlig tendens i de fortsatta svaren, där handledarna följer upp dessa nyckelord genom att betona det relationella i överföringen. För att utveckla verksamheten samt professionen, både den blivande och den befintliga, behövs en överbrygning av dikotomin *teori-praktik*. Det överensstämmer t.ex. med det som Manderstedt (2013) talar om som en verklighetsklyfta mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning. Där skiljer sig lärarutbildaren genom att lyfta fram den mer formella och organisatoriska delen av samverkan. Det är också tydligt att både handledarna och lärarutbildaren talar om utveckling av verksamheten som kan tolkas som en utveckling av professionen i termer av kollegialt lärande, dock med lite olika fokus. Handledarnas fokus ligger mer på verksamheten och den egna professionella utvecklingen, medan lärarutbildarens fokus är mer på de övergripande strukturerna. Det är kanske naturligt och avspeglar troligtvis de olika organisatoriska nivåerna. Alla kopplar det dock naturligt till ett höjande av kvaliteten i verksamheten. Ett annat gemensamt fält som respondenterna berör är vad man kan kalla praktiska frågor. Dessa rör samordning av nivåer, instrument/verktyg för samordning samt hur det ökade ansvaret förhåller sig till tidsåtgången samt oron för att tiden inte räcker till. Här lyfter också respondenterna fram komplexiteten i processen och de utmaningar som finns i och med detta.

Den genomförda mini-pilotstudien gav mig bekräftelse på rimligheten i mitt upplägg. Framförallt var studien betydelsefull för att utforma de tematiska områden som återfinns i den intervjuguide som använts som underlag för intervjuerna. Dessa tematiska områden har också fungerat som analysverktyg för att koda de empiriska resultaten samt som en länk till den använda forskningslitteraturen. De tematiska områdena utgörs av *samverkan*, *relationsskapande*, *progression/utveckling* samt *kvalitet*. Områdena visade sig i mini-pilotstudien som viktiga för att förstå processens olika delar. De visade sig också koppla naturligt till den forskning jag använt. Förutom att utgöra grunden för intervjuguiden, använder jag dem som indelning i resultat- och analysdelen. Jag fick också stöd i mitt antagande om att processen är komplex, då den omfattar olika organisatoriska nivåer. Ansatsen att välja ut nyckelpersoner på dessa olika nivåer har fått stöd av denna mini-pilotstudie. I ett stort antal av svaren framkom det även att respondenterna hade långt fler tankar än denna begränsade undersökning medgav, så en konkret följd av detta blev att jag valde att gå vidare med samma personer som respondenter i intervjuerna.

## Den kvalitativa intervjun

I detta mer metodinriktade avsnitt kommer jag att diskutera den kvalitativa intervjun som metod utifrån mitt syfte.

Målet med en intervju är att få tillgång till det man inte kan observera, tankar och känslor. Med en intervju kan vi få tillgång till andra människors berättelser och perspektiv, som vi anser är meningsfulla och uttalbara (Patton, 2002). Man brukar skilja mellan olika typer av intervjuer: strukturerade, semi-strukturerade och ostrukturerade. Intervjun kan vara personlig eller ske i grupp.

I den strukturerade intervjun har forskaren en stark kontroll över frågornas utformning, vilket styr intervjun. Intervjun utgår från ett antal, i förväg uppställda, frågor, ofta med ett antal begränsade svarsalternativ. Det liknar väldigt mycket ett frågeformulär i en enkätstudie. Varje respondent ges också samma frågor, liksom enkätens frågor. Denna typ av intervju inbjuder till kvantifiering. Fördelarna är att analysen förenklas då data är enkla att hitta och jämföra. Typen är också att föredra då man är flera intervjuare, då den minimerar variationen. (Denscombe, 2009, s 233f; Patton, 2002, s 346).

I den semi-strukturerade intervjun är forskaren mer inställd på att låta respondenten utveckla sina tankar mer utförligt. Forskaren har en färdig ämneslista med tillhörande frågor, men är mer flexibel vad gäller ordningen på frågorna. Ofta används öppna frågor för att få respondenten att utveckla sina svar. Intervjutypen liknar mycket den ostrukturerade. Dock säkerställer den att samma typ av frågor ställs till alla respondenter, vilket ger mer systematiska data (Denscombe, 2009, s 234f; Patton, 2002, s 343).

Den semi-och ostrukturerade intervjun befinner sig på en glidande skala av att mer eller mindre fritt låta respondenten använda egna ord och utveckla svaren. Den ostrukturerade intervjun går längre än den semi-strukturerade vad gäller intervjuarens inblandning. Den som intervjuar sätter igång intervjun med ett tema eller ämne och låter sedan respondenten tala fritt kring detta. Att den är ostrukturerad innebär dock inte att den är ofokuserad. Intervjun är hela tiden fokuserad på forskningens syfte. Men ledorden för denna typ är flexibilitet, spontanitet samt lyhördhet. Nackdelar med denna typ är att det ställer höga krav på intervjuarens konversationsförmåga samt att det kan vara svårt att analysera data som man får ut av intervjun pga. dess unika karaktär. (Denscombe, 2009, s 235, Patton, 2002, s 342f).

Forskaren kan, förutom ovanstående typer av intervjuer, välja mellan att intervju en person eller en grupp av personer. Fördelen med den personliga intervjun, förutom enkelheten att hitta tider, är att den är relativt lätt att kontrollera samt att härleda data till vissa bestämda personer. Det är också det som är nackdelen, forskaren når bara en persons synpunkter och åsikter. Då kan gruppintervjun vara att föredra, speciellt ur en praktisk synvinkel. Förutom att få flera svar samtidigt på de frågor som ställs, kan gruppintervjun också användas för att studera grupp dynamiken i gruppen (Denscombe, 2009, s 235f).

Jag menar att det, givet mitt syfte, är rimligt att välja en mer fri form av intervju. Den semi- eller ostrukturerade intervjun är mer fri i den meningen att den lämnar utrymme för att improvisera och anpassa de konkreta frågorna utifrån rådande situationen, utifrån mer övergripande frågetemata. Genomförandet av intervjuerna redovisas i nästa avsnitt.

## Empiriskt underlag och urval

Utifrån resultaten i mini-pilotstudien och relevant litteratur utformades en intervjuguide med ett antal temata, vissa frågor samt vilket teoretiskt/analytiskt fokus det aktuella frågeområdet intog (Bilaga 1). Detta för att underlätta en kodning av analytiskt innehåll. Intervjuerna genomfördes efter att en förfrågan skickats ut, där ett följebrev förklarar syftet och under vilka förutsättningar intervjun skulle ske. Urvalet av intervjupersoner var styrt efter syftet att studera en målstyrd process på olika organisatoriska nivåer (se tabell 3).

Tabell 3: Urval av respondenter för intervjuer

<b>Organisatorisk nivå:</b>	<b>Roll/Funktion:</b>	<b>Antal:</b>
Läro- och lärutbildning vid ett lärosäte	Samordnare/Projektledare	1
Skolledning	Rektor	1
Lärare/Handledare	Handledare/Förstäljare	3

Mina intervjupersoner är utvalda för att de är s.k. nyckelpersoner i den process som jag vill studera. Läro- och lärutbildaren, Skolledaren samt Handledare 1 och 2 fungerade också som respondenter i mini-pilotstudien. Alla personer har lång erfarenhet av yrket och läro- och lärutbildning på olika nivåer. Läro- och lärutbildaren har en bakgrund som gymnasielärare sedan 80-talet. Inom ramen för sin gymnasielärartjänst hade Läro- och lärutbildaren uppdrag som handledare och samordnare för VFU. De senaste åren har Läro- och lärutbildaren tjänst på Lärosätet som samordnare för VFU och projektledare för försöksverksamheten med övningsskolor, förutom viss undervisning på universitetet. Skolledaren har en lång skolerfarenhet. Först som mellanstadie- och lärare på Komvux. Skolledaren arbetade därefter med eget företag för att sedan arbeta som skolledare på olika stadier i ca 7 år. I nuläget är Skolledaren rektor på den studerade övningsskolan sedan 10 år. Skolledaren har också varit delaktig i många samverkansgrupper kring läro- och lärutbildning. På skolan är Skolledaren ansvarig i skolledningen för VFU och försöksverksamheten. De tre intervjuade handledarna (Handledare 1-3) är alla yrkesverksamma lärare på övningsskolan i fråga. De har mellan 10 och 15 års erfarenhet i yrket. Alla är s.k. förstäljare och har varit delaktiga i och ledare för olika skolutvecklingsprojekt t.ex. BFL (Bedömning För Lärande) och 1:1/IKT-satsningar (digitalt lärande). Samtliga har lång erfarenhet av att vara handledare för studenter och har varit aktivt deltagande i försöksverksamheten genom att leda studentseminarier inom olika ämnesområden. De är alltså personer som tillsammans utgör en viktig erfarenhetsbank för att förstå vilka möjligheter och hinder det finns för processen.

Förfrågan utgick till identifierade nyckelpersoner tillsammans med ett följebrev som förklarade syftet och formen för intervjun (Bilaga 4). Alla tillfrågade tackade ja. Datum, tid och plats bestämdes i samråd med respondenterna. Intervjuerna genomfördes inom ramen för en dryg vecka, något som var positivt då det skapade en helhet. Alla intervjuer genomfördes på respondenternas arbetsplats, i vissa fall på deras enskilda arbetsplats, i vissa fall i grupper där avskildhet kunde nås. Alla intervjuer, förutom med handledare 1 och 2, var individuella. Anledningen till att intervjun med handledare 1 och 2 hölls i grupp var på respondenternas önskemål, då dessa arbetat tätt tillsammans med sina kandidater och försöksverksamhetens aktiviteter. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor för att sedan gå in på frågor kring olika de olika tematiska frågeområdena. Följdfrågor ställdes vid behov. Varaktigheten på intervjuerna varierade från ca 25 till 45 minuter, vilket var beräknat. Intervjuerna bandades med hjälp av min arbetsdator (MacBook Pro). Kvaliteten har varit god och inget bortfall av innehåll har erhållits. Vid transkribering togs hjälp av ExpressScribe, ett program för uppspelning av ljudfiler, där pausning och snabbspolning gjordes enkelt. Intervjuerna har inte i sin helhet skrivits ut. Transkriberingsprincipen har varit motiverad utifrån uppsatsens fokus på mening och förståelse. Därför har endast valda delar som ansetts speciellt relevanta som meningsbärande återgivits i referatform och återfinns i princip i resultatdelen i denna uppsats. Det är också anledningen till att jag i längd velat referera intervjurens resultat. Anledningen till detta metodologiska val är att det inte varit meningsfullt med verbatim-transkribering, då helheter i meningsbärande resonemang efterfrågats. I metodlitteraturen finns visst stöd för denna metod (Kvale & Brinkmann, 2009). Respondenterna har även fått läsa, och i förekommande fall, korrigerat referaten. De korrigeringar som gjorts efter respondenternas genomläsning har varit fåtaliga och i huvudsak bestått av förtydliganden.

Förutom intervjuer, består det empiriska underlaget av svar från enkäter till personer på processens olika organisatoriska nivåer. I detta underlag finns även studentnivån med. Här har även enkäter skickats ut till ett annat läroverks försöksverksamhet för att utgöra ett försök att bredda materialet. Urvalet har varit selektivt och inget statistiskt säkerställt urval har tillämpats, då det inte är syftet med enkäterna. Här är dock svaren anonyma och kan endast kopplas till nivå och funktion.

Tabell 4: Urval av respondenter - enkät

<b>Organisatorisk nivå:</b>	<b>Roll/Funktion:</b>
Läraryr utbildning vid ett lärosäte	Samordnare/Projektledare
Skolledning	Rektor, Gymnasiechef
Lärare/Handledare	VFU-samordnare på skola
Lärare/Handledare	Handledare/Förstelärare
Student	VFU-student inom försöksverksamhet

Frågorna i enkäterna (Bilaga 2 och 3) har utformats på samma sätt som intervjuguidens temata dvs. efter mini-pilotstudiens resultat och litteraturens innehåll. Därför har frågorna kretsats kring tankar kring möjligheter och hinder för samverkan och professionsutveckling. I enkäten till VFU-studenterna ställdes endast frågor som det antas att första-års studenter inom

lärarutbildningen kan besvara. Därför skiljer jag i framställningen mellan enkätsvar från studenter och övriga. Enkäterna besvarades av totalt 13 respondenter jämt fördelade på olika nivåer (se tabell 5). Svaren inhämtades i mitten på december 2015.

Tabell 5: Antal enkätsvar per nivå

<b>Organisatorisk nivå:</b>	<b>Roll/Funktion:</b>	<b>Antal svar:</b>
Lärarutbildning vid ett lärosäte	Samordnare/Projektledare	1
Skolledning	Rektor, Gymnasiechef	2
Lärare/Handledare	VFU-samordnare på skola	2
Lärare/Handledare	Handledare/Förstelärare	3
Student	VFU-student inom försöksverksamhet	5

## Etik

I detta avsnitt kommer jag att diskutera vissa forskningsetiska överväganden kring olika delar och moment i uppsatsen. Som jag redan nämnt har jag en stor och omfattande förförståelse av och inblandning i den process jag vill studera. Det väcker frågor om påverkan på resultat och oönskade effekter av min inblandning, som i alla hermeneutiskt inriktade studier. Jag har övervägt risken att svaren förvrängs av det faktum att jag är delaktig i den process jag vill studera, av olika anledningar. Det kan vara t.ex. att mina respondenter medvetet eller omedvetet undanhåller kritik mot försöksverksamheten, som skulle kunna kopplas till min roll som VFU-samordnare eller kollega. Jag ser dock inga tecken i materialet på att det skulle vara fallet. Det är snarare så att fördelarna av en djupare insikt och förståelse gjort att jag kommit längre i en förståelse av processen. Det faktum att jag har en relation som kollega sedan många år med mina respondenter har snarare gjort att intervjusituationen känts avslappnad och att vår gemensamma förförståelse möjliggjort ett djup i samtalet som inte hade varit möjligt annars. Den andra stora utmaningen har varit att inta en kritisk distans till processen. Här har den forskningslitteratur som utgör den teoretiska förförståelsen varit viktig för att se mönster och tolka empirin i ett vidare perspektiv. Genom att den hermeneutiska ansats jag valt så tydligt betonar ett öppet redovisande av förförståelse, så anser jag att min medvetenhet om eventuella fallgropar gjort att denna kritiska distans syns i redovisningen av materialet.

Jag har i det övriga utgått från Vetenskapsrådets rapport *God Forskningssed* (2011) då det gäller hanterandet av materialet till denna uppsats. Jag har försökt att avidentifiera personer och organisationer i möjligaste mån. Detta även om respondenterna ställt upp inom ramen för sin yrkesutövning samt att inga integritetskränkande eller i övrigt känsliga uppgifter framkommit.



## Avgränsningar

Alltså har mina antaganden om att se försöksverksamheten som en målstyrd process, som kan förstås genom en kvalitativ, hermeneutisk studie, med intervjuer som huvudsaklig metod, stärkts efter denna metodologiska genomgång av litteraturen samt efter genomförd mini-pilotstudie. En rent kvantitativ ansats har valts bort med hänvisning till studiens syfte att studera en meningsfylld målstyrd process genom ett fall. Dessa val får konsekvenser för min studie. Möjliga former av kritik är att min fallstudie kommer att vara alltför styrd av min förståelse ("jag ser det jag vill se") och inte tillräckligt grundad i empirin samt att det kommer att vara svårt att generalisera utifrån mina resultat, vilket resulterar i en trivial studie. Jag har i detta metodavsnitt skissat på möjliga resonemang för att bemöta kritiken.

Jag har avgränsat mina empiriska studier till, i huvudsak, ett fall. Jag studerar en ett lärosätets försöksverksamhet vid en gymnasieskola. Jag tar även in empiriskt underlag från enkäter som jag skickat till andra lärosätets försöksverksamheter i ett försök att bredda studien.

För mitt syfte passar inte den strukturerade intervjun, då jag försöker skapa ett djup i svaren. Jag är ute efter det specifika i varje respondents upplevelser och därför behöver jag kunna ställa olika (men liknande) frågor samt kunna improvisera inom vissa uppställda ramar. Mitt val innebär att jag inte kommer att kunna kvantifiera utifrån mina svar. För mitt syfte passar de två senare typerna av intervjuer bättre, då jag är ute efter ett meningstyngt innehåll, efter unika upplevelser med hög kvalitet, snarare än information som går att kvantifiera utifrån. En intervjuguide har ställts samman, där jag identifierat ett visst antal frågeområden/tema utifrån mina mer övergripande frågeställningar. Intervjuguidens temata bygger på de resultat som mini-pilotstudien visat. Fördelen med intervjun som metod är det djup och den detaljrikedom data erhåller. Den tar till vara och fångar respondenternas eget perspektiv då de har möjlighet att utveckla och förklara resonemang. Nackdelar med intervjun som metod är just att data blir unika samt att man inte automatiskt kan anta att respondenternas svar återspeglar en "sanning". Vad gäller min studie är jag just intresserad av det unika och att förstå vilka tankar och inställningar respondenterna har. Det gör att *intervjuareffekten* kan minskas.

Valet av intervjupersoner och mottagare av frågeformulär har inte baserats på statistiskt säkerställda, slumpmässiga grunder. Detta har flera anledningar som grundar sig i mina tidigare resonemang. Det viktigaste skälet är att en rent kvantitativ ansats inte hade gett mig underlag för att kvalitativt förstå den målstyrda process jag studerat. Jag kan inte använda en hammare för att skruva i en skruv, med önskat resultat. Valet av personer har motiverats av dessa personers unika positioner inom processen. För vidare studier av ämnet så kan dock en kvantitativ ansats användas för att ge en bredare bild. Detta gäller framförallt längre in i processen när det är möjligt att börja mäta måluppfyllelse osv.

Avgränsningen till att ställa frågor till olika nivåer istället för att gå på djupet inom en nivå motiveras av en önskan att förstå helheten av processen. Dock kanske ett större djup hade kunnat ge andra dimensioner för förståelsen, men för denna uppsats anser jag att den aktuella avgränsningen är adekvat.

## Analysprocessen

I denna uppsats har en hermeneutiskt inspirerad analysansats använts. I detta avsnitt visar jag hur denna använts i analysen av mitt empiriska underlag. I tidigare avsnitt om hermeneutik lyftes fram att målet med en hermeneutisk analys är förståelse av en meningsbärande text. Textbegreppet har i denna uppsats utvidgats till att gälla alla meningsbärande utsagor (t.ex. intervjusvar). Genom att förstå dessa meningsbärande delar uppnås en förståelse av helheten. Dock ger helheten mening åt delen. I en hermeneutiskt inspirerad analys bör tidigare forskning, litteratur och teorier ha sin plats som en grund för den återkommande pendel- eller spiralrörelse som metodlitteraturen talar om som den *hermeneutiska cirkeln* (Westlund, 2009, s 76). I mitt fall återfinns min generella tolkningsgrund i den teoretiska bakgrunden av forskningen kring kunskapsöverföring och professionell utveckling. Min samlade erfarenhet av läraryrket och lärarutbildning som handledare och VFU-samordnare ingår också som en del i denna förståelsehorisont. Som ett exempel på den växelverkan mellan förståelsegrund och empiri kan utarbetandet av de tematiska frågeområdena *samverkan*, *relationsskapande*, *progression/utveckling* och *kvalitet* nämnas. Dessa växte fram som ett resultat av att jag växelvis genomförde mini-pilotstudien och gick igenom delar av litteraturen. De meningsbärande delarna kring det som respondenterna identifierat som nyckelbegrepp fick resonans mot den teoretiska bakgrunden och en djupare förståelse av svaren kunde nås. Den djupare förståelsen gjorde att jag kunnat identifiera centrala temata att gå vidare med i studien. Dessa temata utgjorde också stommen i den intervjuguide som använts.

Dessa temata utgjorde också grunden för den kodning av data (intervju- och enkätsvar) som genomfördes. Kodningen av materialet har gjorts utifrån de tematiska frågeområdena som meningsskapande helheter. Till *samverkan* har t.ex. föreställningar och tankar om hur former för samarbete har förändrats, om samverkan mellan lärosäte och skola är formell eller informell, direkt eller indirekt. T.ex. har respondentsvar om hur det blivit enklare att träffas och diskutera aktuella frågeställningar kodats som hörande till *samverkan*. Till *relationsskapande* har t.ex. föreställningar och tankar om hur kontakter har tagits och utvecklats förts. Även föreställningar om former för kommunikation och ytor/arenor för kommunikation har förts hit. Till *progression/utveckling* har t.ex. föreställningar och tankar om professionell utveckling och kollegialt lärande förts. Även progression i studenternas utbildning och utveckling i handledar- och lärarroll för yrkesverksamma lärare har förts hit. Till *kvalitet* har t.ex. föreställningar och tankar om möjligheter och hinder för en kvalitetshöjning förts. Även olika förståelser av begreppet *kvalitet* har förts hit. Jag har försökt att sträva efter att se helheter och mönster i dessa meningsbärande delar. Dessa mönster redovisas i uppsatsens resultatdel i en mer deskriptiv analys. I den mer innehållsinriktade delen av analysen har den forskning som ligger till grund för den teoretiska förståelsen använts som en meningsgivande tolkningsbakgrund åt tolkningen av de kodade data som presenterats. Detta återspeglas av resultatdelens senare del. Här återkopplas även till uppsatsens frågeställningar.

# Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från min undersökning. Resultaten kommer att presenteras utifrån intervjuguidens temata<sup>10</sup>. Först kommer en deskriptiv analysdel där respondenternas svar på intervjuer och enkäter redovisas. Denna del kan då sägas utgöra den ”text” vars innehåll sedan tolkas utifrån den teoretiska förståelsen. Den innehållsliga analysen återkopplar även till uppsatsens frågeställningar.

## Samverkan

I denna del av intervjun fokuserades på frågor om hur försöksverksamheten skapat möjligheter för samverkan eller om det finns hinder för att samverkan ska kunna utvecklas.

### Intervju med Lärarutbildare

Lärarutbildaren betonade starkt de organisatoriska formerna inom försöksverksamheten som positiva för samverkan. Det sker samverkan på många olika nivåer som mer eller mindre är kopplade till försöksverksamheten. Även de delar som inte har någon direkt koppling organisatoriskt till försöksverksamheten gynnas av dessa kopplingar. Lärarutbildaren tog upp exempel på olika former för samverkan inom eller kring försöksverksamheten (se tabell 6).

Tabell 6: Former för samverkan mellan lärosäte och verksamhet inom/kring försöksverksamheten.

<b>Typ av aktivitet:</b>	<b>Formell/Organisatorisk samverkan <i>direkt</i> kopplad till försöksverksamheten:</b>	<b>Formell/Organisatorisk samverkan <i>indirekt</i> kopplad till försöksverksamheten:</b>	<b>Informell/Personlig samverkan:</b>
Studentseminarium	Del av terminshjulet för försöksverksamheten, samverkan i		

<sup>10</sup> Samverkan, Relationsskapande, Progression/Utveckling, Kvalitet

	verksamheten		
Handledarseminarium	Del av terminshjulet för försöksverksamheten, samverkan i verksamheten		
Verksamhetsgrupp	Samverkan kring verksamheten på skolnivå (bl.a. rektor + projektledare)		
Styrgrupp	Samverkan (bl.a. förvaltningschefer + ordförande Läraryrkesnämnd)		
Regionalt Utvecklingscentrum (RUC)		Samverkan kring bl.a. kompetensutveckling	
Kompetenshöjande insatser	Kompetensutveckling efter önskemål från skolor	Kursen <i>Handledarutbildning</i> ett krav för deltagande skolor,	
Forskningsprojekt		Deltagande efter upplevda behov hos verksamheten	
Programråd för resp. lärarutbildning		Deltagare har nåtts genom nätverk kring försöksverksamheten	
Samtal om innehåll			Dialog kring studenternas uppgifter, kursinnehåll och bedömning av studenter, enklare i och med de övriga formerna för samverkan.

(Intervju med Läraryrkesnämnd, 2015)

Det går att konstatera att det finns olika typer av samverkan som Läraryrkesnämnden ger uttryck för. Läraryrkesnämnden ger många exempel på aktiviteter inom de olika formerna för samverkan och poängterar ofta att kommunikationsvägarna blivit enklare. Mycket beror på att skolledare blivit medvetandegjorda på ett helt annat sätt än tidigare om vikten av samverkan och att de och skolans VFU-lärare är en del av läraryrkesnämndens utbildning. Skolledarna ses som en viktig grupp för en lyckad samverkan. Orsaken till att skolledare blir mer medvetna om skolans roll är det tilläggsavtal som skrivs direkt mellan lärosätet och skolan i fråga. Detta är nytt för försöksverksamheten och bidrar, tror Läraryrkesnämnden, till att medvetandegöra. Detta i sin tur för med sig en ökad vilja att delta i samarbetet. En viktig faktor är att skolan söker aktivt till att bli

en övningsskola. Lärarutbildaren ser också skapandet av ett kansli för lärarutbildningen som viktigt för samverkan. Här finns det en fysisk mötesplats för alla som är delaktiga i lärarutbildningen. Detta kansli har inte någon direkt koppling till försöksverksamheten, men är en underlättande faktor för samverkan även för försöksverksamheten (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

Vilka hinder upplevde Lärarutbildaren att det fanns för samverkan? Det största hindret för samverkan på alla nivåer, men framförallt på skolnivå, upplevde Lärarutbildaren att tidsbristen var. Bristen på resurser som kan användas för att t.ex. frigöra och möjliggöra för lärare att utveckla sitt handledarskap eller delta i försöksverksamhetens aktiviteter har ett direkt samband med kvaliteten på VFU, tror Lärarutbildaren. De skolor som satsar har en bättre kvalitet och där fungerar också samverkan bättre. Lärarutbildaren tror att alla nivåer, från stat till skolhuvudmän, måste satsa för att de kvalitetsökningar som försöksverksamheten syftar till, ska bli verklighet. Det finns visserligen en högre ersättning till skolor för försöksverksamheten, men den är inte tillräcklig, anser Lärarutbildaren (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

I den forskning om kunskapsöverföring och samverkan mellan HFU och VFU, som presenterades i föregående avsnitt, togs de olika föreställningarna om klyftan mellan teori och praktik upp. Frågan ställdes hur Lärarutbildaren tänkte kring samverkan i relation till dessa föreställningar. Lärarutbildaren menade att det var föreställningar och åsikter som var vanligare för ett antal år sedan. Lärarutbildaren tog upp exempel på hur hon möt föreställningar om vad ”den andre” gör eller inte gör från både lärosätetsnivå och verksamhetsnivå. En typisk föreställning som representanter från akademien haft är att verksamheten/skolan är alltför praktikcenterad, vilket tros skapa en slags oförmåga att tänka utanför sin egen praktik. Föreställningar om akademien från verksamhetshåll har handlat om det motsatta. I denna föreställning uppfattas akademien som alltför teoretisk och det som läses vid campus som helt ointressant för yrkesutövningen. Lärarutbildaren menar dock på att dessa föreställningar hörs väldigt sällan och framförallt är de, i det närmaste, obefintliga hos de lärare (både från akademien och från verksamheten), som varit delaktiga i försöksverksamheten (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

Förväntningarna på den fortsatta processen är att samverkan utvecklas ytterligare så att teori och praktik kan integreras inom ramen för en, sammanhållen, lärarutbildning. Att även kunna utveckla den gemensamma kunskapsproduktionen genom samarbete i forskningsprojekt är en förhoppning, som Lärarutbildaren ger uttryck för. Lärarutbildaren tror också att försöksverksamheten kommer att visa att mer riktade resurser från statligt håll behövs för att en kvalitetshöjning ska kunna ske. Dessa resurser behöver gå till både lärosäten och skolhuvudmän (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

### **Intervju med Skolledare**

Skolledaren jämför samverkan nu med samverkan i början av 2000-talet. Den har utvecklats mycket till det positiva. Förut fanns det en känsla av att de olika verksamheterna inte uppfattades som jämbördiga. Det fanns en känsla av att skolverksamheten ”.../fick komma med

hatten i handen/...”(Intervju med Skolledare, 2015) då samverkan skedde. Så är inte alls fallet nu, utan det är snarare så att universitetet efterfrågar verksamhetens erfarenheter och sätter stort värde på dessa. Det har positiva effekter för samverkansklimatet, då verksamheten känner sig efterfrågade och behövda. Detta samverkansklimat har stärkts ytterligare genom försöksverksamheten, anser Skolledaren. Det framkommer också att Skolledaren anser att de organisatoriska formerna har stärkt samverkan mellan universitet och skolans handledare genom det ökade ansvaret för en större del av lärarutbildningen t.ex. genom att leda studentseminarier. En viktig faktor som gör samverkan lättare är den större framförhållningen (t.ex. att studenterna kommer tillbaka) som försöksverksamheten möjliggör. Då det förut var mer ad hoc-lösningar, kan en mer långsiktig planering bli möjlig. Skolledaren poängterar även det positiva att delta som rektor i de olika grupper för samverkan inom försöksverksamheten, vilket medför möjligheter till dialog och erfarenhetsutbyte med andra skolor. Ett hinder som Skolledaren ser för att utveckla samverkan inom försöksverksamheten på det lokala planet är tidsbristen. Något som Skolledaren har märkt efterfrågas är att uppdraget som handledare ska ingå i tjänsten och inte, som i nuläget på skolan, ligga utöver uppdraget som lärare. Detta kanske skulle kunna möjliggöra för ett ännu större engagemang i försöksverksamheten (Intervju med Skolledare, 2015).

## **Intervju med Handledare 1 och 2**

Under intervjun med Handledare 1 och Handledare 2 poängteras att för första gången känns samverkan på riktigt. Förut har det visserligen funnits kontakter, men då mer information än samverkan. Försöksverksamheten innebär ett betonande av att handledarna i verksamheten också är en del av lärarutbildningen på riktigt. Handledare 1 påpekar att man som handledare blir mer involverad i samverkan, vilket är positivt. Dock känner sig Handledare 1 inte riktigt som en VFU-lärare på samma sätt som en lärare på universitetet. Upplägget inom försöksverksamheten ses som mer konkret och avancerat på samma gång. Handledare 2 håller med och tillägger att försöksverksamheten är VFU 2.0-versionen, ett stort steg framåt. Båda handledarna tar även upp de ökade möjligheterna att kunna påverka innehåll och kvalitet på VFU i och med försöksverksamheten. Ett konkret exempel på att verksamhetens roll stärkts är de nya bedömningskriterierna för VFU, som infördes fr.o.m. ht-15. Dessa innebär fler steg och gör att ”/.../kryset jag sätter spelar större roll/.../”, som Handledare 2 uttrycker det (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015). Båda handledarna anser att de nya kraven är bra och logiska steg i ett utvecklande av försöksverksamheten. Dock finns det hinder för utvecklingen och det är tidsbristen. Båda handledarna poängterar att det nog måste till nya former för att hitta tid i tjänsterna för handledarskap och deltagande i försöksverksamhetens aktiviteter.

Även inom skolan har samverkan ökat t.ex. genom ett större behov av att få en samsyn kring de nya bedömningskriterierna. Det kollegiala lärandet upplevs som stärkt genom ett ökat behov av att samtala. Handledare 1 och Handledare 2 har denna termin delat på två studenter, vilket skapat stora möjligheter att spegla varandra i sin profession. Det, tillsammans med spegling från studenterna, har utvecklat dem i sin lärarroll. De har haft gemensamma träffar med sina studenter regelbundet. På dessa träffar har de diskuterat formativt utifrån bedömningskriterierna

och studenternas VFU-uppgifter, vilket har inneburit att Handledare 1 och Handledare 2 hela tiden tvingats koppla sin praktiska yrkeserfarenhet till det teoretiska innehållet i studenternas studier. Även detta moment, som Handledare 1 och Handledare 2 ser som nödvändigt, riskerar att lida pga. bristen på riktad tid för uppdraget. Handledare 2 betonar att en väg att utveckla uppdraget är att organisera handledning i team av handledare för att hitta styrkan i det kollegiala. Denna utveckling anser Handledare 2 stöds av försöksverksamhetens former för samverkan (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015).

### **Intervju med Handledare 3**

Även Handledare 3 betonar de fasta formerna och att det inverkar positivt på samverkan mellan skola och universitet. Den största skillnaden är den personliga kontakten som skapas i och med att en kontaktperson från universitetet är med på de seminarier som hålls på skolan. Handledare 3 menar att det blivit lättare att lyfta frågor och problemområden i och med dessa former. Skolan kan lyfta t.ex. frågor kring aktuell VFU-period, men även att det blir tydligare vilka förväntningar universitetet har på skolan. Ju fler träffar, desto bättre samverkan. Försöksverksamheten har också skapat fler kanaler till samverkan, vilket enligt Handledare 3 skapat en annan typ av diskussioner (t.ex. om samsyn på bedömningen av studenter), både med universitetet och inom skolan, vilket på sikt gynnar hela lärarutbildningen. Liksom Handledare 1 och Handledare 2, tar Handledare 3 upp tiden som det största hindret för att kunna utveckla verksamhetens arbete med VFU och försöksverksamheten. Handledare 3 menar att skolan måste tänka nytt kring fördelning av tiden. Utmaningen är att skapa så mycket tid för studenterna som möjligt under de veckor dessa är på skolan. Handledare 3 tar upp att arbetet blivit mer kvalificerat och tidskrävande inom försöksverksamheten, då ett antal aktiviteter lagts på utöver tidigare VFU-program (t.ex. seminarier och flergradig bedömningsskala). Detta är ett reellt problem som måste hanteras (Intervju med Handledare 3, 2015).

### **Enkät svar – övriga**

I svaren på enkäten som skickades ut till personer på olika nivåer i försöksverksamheten var samtliga i grunden positiva till den samverkan som skett i samband med försöksverksamheten. Den tätare kontakten mellan skola och universitet då studenter återkommer ses som positivt och för nivåerna närmare. Förutom de fasta organisatoriska aktiviteterna inom försöksverksamheten lyfts även samarbete med andra övningsskolor fram som en positiv sidoeffekt. De flesta anger tidsbristen och de ökade arbetsuppgifterna som det största hindret eller utmaningen för fortsatt utveckling av samverkan. Det framkom också att det fanns många idéer om hur samverkan skulle kunna utvecklas ytterligare t.ex. att inrätta lektorat kopplade till försöksverksamheten för att få skolnära forskning eller att lärare på skolnivå även skulle ha möjlighet till delade tjänster mellan skola och universitet. (Enkät svar – övriga, 2015).

## **Enkät svar – VFU-studenter**

I enkäten till VFU-studenterna var inte samverkan huvudfokus, men i några av svaren togs den positiva synen på organisationen av samverkan mellan skola och universitet upp. Det att få komma tillbaka till samma skola ses i huvudsak positivt, även om det finns förväntningar på en uppföljning då man återkommer för att få en inblick i skolans förändring över tid (Enkät svar – VFU-studenter, 2015).

## **Sammanfattning - samverkan**

Sammanfattningsvis kan resultaten från intervjuer och enkäter gällande samverkan sägas peka på att skapandet av fasta organisatoriska former för samverkan genom försöksverksamheten ses som en kvalitativ höjning inom VFU. Dessa former för samverkan skapar arenor för möten och i om med dessa möjligheter till ökad samverkan mellan lärosäte och skola, men även inom respektive verksamhet. Effekterna blir t.ex. att föreställningar om ”den andre” tappar betydelse och att det skapas tillfällen för kollegialt lärande. Så gott som alla nivåer tar upp vikten av att få tillräcklig tid för att fortsätta utveckla samverkan som otroligt betydelsefull.

## **Relationsskapande**

I denna del av intervjun fokuserades på frågor om hur försöksverksamheten skapat möjligheter för relationsskapande eller om det finns hinder för att relationer ska kunna utvecklas.

## **Intervju med Lärarutbildare**

Under intervjun med Lärarutbildaren framkom att flera arenor och mötesplatser skapats vilket har inverkat på relationsskapandet och relationsutvecklandet mellan lärosätet och verksamheten. Dessa arenor åskådliggjordes i avsnittet om samverkan. Lärarutbildaren betonar också underlättandet för kontaktskapandet i och med försöksverksamhetens arenor, speciellt på det informella planet. Den tydliga skillnad som märks t.ex. på föreställningar om varandras verksamheter (t.ex. teori och praktik) bland de personer som varit med i försöksverksamhetens aktiviteter (t.ex. som kontaktpersoner eller seminarieledare) mot de som inte varit det, påverkar relationerna mellan de olika delarna (HFU och VFU) i lärarutbildningen positivt. Lärarutbildaren menar att då olika negativa förställningar raderas i och med försöksverksamhetens olika organisatoriska vägar för samverkan, så skapas möjligheter för möten och relationer (Intervju med Lärarutbildare, 2015).



## **Intervju med Skolledare**

I intervjun med Skolledaren framkom det förändrade klimatet i relationerna mellan verksamhet och universitet, vilket presenterades i förra avsnittet. Det ser Skolledaren som en viktig förutsättning för att relationerna ska utvecklas ytterligare. Framförallt det att verksamhetens erfarenheter ses som värdefulla. Skolledaren ser att den positiva bekräftelse som deltagande handledare får, både från studenter och från universitetet, som utvecklar verksamheten positivt. Även inom skolan har relationerna mellan kollegor stärkts, vilket jag återkommer till i avsnittet om progression och utveckling (Intervju med Skolledare, 2015).

## **Intervju med Handledare 1 och 2**

När det gäller skapandet av relationer tar Handledare 1 upp att långsiktigheten i åtagandet med studenterna skapar en helt annan ingång. Båda parter investerar mer i relationen då de vet att det är av vikt att vårda den över tid. Som handledare skapas ett incitament att veta mer om studenternas samlade studier för att kunna stödja studenternas progression över alla VFU-perioder. Samtidigt ställer det högre krav på handledaren och kan innebära svåra utmaningar då studenter inte fungerar optimalt. Nya frågor uppkommer i och med försöksverksamheten: vem ska ge stöd till studenter som inte klarar VFU? Har verksamheten ansvar för studenten även bortom VFU-perioden? En utmaning för relationsskapandet med studenterna är att hitta former för att optimera antalet relationer till yrkesverksamma lärare och elevgrupper som studenterna har under sin VFU-period. För många relationer skapar en förvirring och splittring och för få relationer gör att perspektivet blir för snävt. (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015)

## **Intervju med Handledare 3**

Även Handledare 3 tar upp de positiva effekterna som försöksverksamheten haft för relationsskapandet mellan skola och universitet. Kommunikationen underlättar då alla känner de inblandade och de fasta formerna och positionerna för kommunikation gynnar relationerna (Intervju med Handledare 3, 2015).

## **Enkät svar – övriga**

I enkät svaren framkommer även där det långsiktiga perspektivet på relationsbyggandet i och med försöksverksamheten. Det betonas att VFU mer efterliknar yrkesverksamheten då det vanliga är långsiktigheten i relationer, både mellan kollegor och ofta med elever. Även här lyfts tidsbristen upp som ett hinder att bygga relationer och underhålla dem (Enkät svar – övriga, 2015).

## **Enkät svar – VFU-studenter**

Studenterna fokuserade mycket på relationsskapandet med sina handledare. Det ses som mycket positivt att få följa både lärare och elever under en längre tid. Då det tar tid att bygga en relation, så är förhoppningen att studenter på övningsskolor kan lägga mer tid på sin yrkesutbildning. Möjligheten att handledaren kan se hur studenterna utvecklas ses som positivt. Majoriteten tar upp farhågan att de endast kommer att möta en begränsad del av skolans värld i och med försöksverksamheten. Detta skulle kunna leda till att man börjar härma sin handledare utan att få en mer nyanserad bild av hur olika lärare och skolor arbetar. Många menar dock att skolan borde kunna organisera praktikperioderna så att detta minimeras (Enkät svar – VFU-studenter, 2015).

## **Sammanfattning - relationer**

Sammanfattningsvis kan resultaten från intervjuer och enkäter gällande relationer visa på betydelsen av att skapa möjligheter till långsiktiga relationer, både mellan lärarstudent och handledare, men också mellan lärosätets kontaktpersoner och skolans representanter. Detta får till effekt att kommunikationen underlättas och stärks mellan nivåerna, samt att handledningen utvecklas kvalitativt.

## **Progression/utveckling**

I denna del av intervjun fokuserades på frågor om hur försöksverksamheten skapat möjligheter för progression eller utveckling av VFU, handledarroll eller yrkesprofessionen, samt om det finns hinder för utveckling och progression.

## **Intervju med Lärarutbildare**

I intervjun med Lärarutbildaren framhölls syftet med försöksverksamheten att öka kvaliteten på VFU. Ett område som är under utveckling för att stärka progressionen i studenternas utbildning är det arbete med studentportfolios som utvecklats i samarbete med verksamheten. I försöksverksamheten är en grundtanke att studenterna återkommer för majoriteten av sina VFU-perioder till samma övningsskola. Studenterna gör tre av fyra VFU-perioder på samma skolenhet (men t.ex. inom grundlärarprogrammet i olika årskurser, på gymnasier kan det vara inom olika program och med olika handledare). En VFU-period väljer studenten någon annan övningsskola eller VFU utomlands. Detta i samband med en portfolio, möjliggör för en helt

annan överblick för studenternas progression. Lärarutbildaren tog upp den kritik mot att studenterna får en minskad mångfald av verkligheter då de endast ser en övningsskolas verklighet. Det kan vara ett hinder för progression och utveckling, men samtidigt har lärosätet i sitt urval av övningsskolor försökt ta hänsyn till det problemet genom att se till att det finns en spridning av övningsskolor, både geografiskt och socioekonomiskt (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

### **Intervju med Skolledare**

Det område som Skolledaren ofta återkom till under intervjun var det kollegiala lärande som kan se inom försöksverksamhetens aktiviteter på skolan. Stärkandet av den professionella yrkesidentiteten var en effekt som Skolledaren inte hade väntat sig bli så stark. Lärare växer då de får mer ansvar och speglar varandra i sin profession i och med deltagandet i aktiviteter såsom handledarseminarium och handledarskapet. Detta skapar positiva dynamiska effekter på lärares självbild och professionella utveckling. Till viss del är speglandet en naturlig del i VFU, då handledarna speglar studenten och ofta tvärtom. Skolledaren kan också se en progression i utvecklandet av ett professionellt språk då handledare på ett helt annat sätt än tidigare tvingas (på ett positivt sätt) verbalisera sin praktik.

Skolledaren lyfter också fram de ökade möjligheterna till kompetensutveckling i professionen som försöksverksamheten möjliggör. Den höga kompetensen på universitetet kan utnyttjas effektivare då samverkan är mer fast och återkommande. Ett utvecklingsområde som Skolledaren ser då det gäller lärares professionella utveckling är att hitta former för delade anställningar t.ex. undervisa 50-50% på högskola och gymnasium. Även det ökade kravet på att handledare ska ha universitetets handledarutbildning ser Skolledaren som en chans för att skapa arenor för kollegial utveckling dvs. att försöksverksamheten öppnar upp och underlättar för att ha denna utbildning på den aktuella skolan (Intervju med Skolledare, 2015).

### **Intervju med Handledare 1 och 2**

I intervjun med Handledare 1 och 2 framkommer bilden av att det har skett en utveckling till det positiva i och med försöksverksamheten. De tar upp de olika arenorna för kollegialt lärande och samarbete som ett exempel. Även nya krav (t.ex. flera bedömningssteg – se ovan) har inneburit en professionell utveckling i form av en starkare teoretisk förankring i studenternas kurslitteratur. Även det att vara delaktig i t.ex. ledandet i studentseminarier, har utvecklat den professionella yrkesrollen. Tydliga utvecklingsområden är att hitta former för att verksamheten ska bli mer delaktig i framtagandet av studenternas uppgifter under VFU-perioden samt diskutera syfte med t.ex. studentseminariet. Detta skulle skapa en större insyn och större delaktighet. Båda handledarna ser en tydlig utveckling av handledarrollen från enbart praktiker till att vara mer sammansatt (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015).

### **Intervju med Handledare 3**

Handledare 3 tar upp kontinuiteten med försöksverksamhetens aktiviteter som positivt då VFU-perioder kan planeras på ett bättre sätt t.ex. utifrån studenternas uppgifter. Det gör att det sker en utveckling av VFU på verksamhetsnivå. Handledare 3 tar, liksom Handledare 1 och Handledare 2, upp att försöksverksamhetens aktiviteter har utvecklat den professionella yrkesrollen. Det ständiga ifrågasättandet av den egna praktiken och sättet att vara som lärare, som ökat i och med försöksverksamheten, har utvecklat yrkesprofessionen. Handledare 3 menar att professionaliteten ligger mycket i att förankra vardagsbeslut i aktuell, pedagogisk forskning. En förhoppning med försöksverksamheten som Handledare 3 ser, är att de blivande lärarna i högre grad får denna professionalitet. Handledare 3 ser att de fasta organisatoriska formerna för samverkan och kommunikation har ökat behovet av att löpande vidareutbilda yrkesverksamma lärare som fungerar som handledare inom försöksverksamheten. Detta är något som saknas i nuläget. Det finns nätverksträffar, men få går på dem. Handledare 3 tänker sig att om deltagande mer hade formen av en fortbildning, med fasta seminarierträffar under en termin, så skulle deltagandet kunna ligga i tjänsten, vilket skulle resultera i ökat engagemang (Intervju med Handledare 3, 2015).

### **Enkät svar – övriga**

Svaren i enkäten berör progression och utveckling i huvudsak på tre nivåer: samverkan mellan lärosäte och skola, i yrket/professionen samt för studenterna. När det gäller progressionen och utvecklingen i samverkan tas den ökade helhetssynen upp som något som ger en bättre röd tråd och en stadga i samarbetet. Utvecklingen av samverkan har stor betydelse för professionsutvecklingen då strukturen möjliggör utveckling på många plan. Rent allmän lyfts uppdraget att ha VFU-studenter fram som en möjlighet att utvecklas i yrket genom kontinuerligt reflekterande över sin egen praktik. Detta stärks och skärps genom försöksverksamhetens aktiviteter genom det faktum att ökade krav ställs på att handledare ska vara mer uppdaterade i studenternas litteratur och uppgifter. Även det kollegiala lärandet betonas då det finns fler tillfällen att mötas och lära av varandra. Vad gäller studenternas progression i sin utbildning lyfter flera respondenter fram långsiktigheten, att studenterna kommer tillbaka så att en betoning på utvecklandet av en professionalism i yrket.

### **Enkät svar – VFU-studenter**

Studenterna fokuserar i första hand på sin egen utveckling under sin utbildning. De tar upp möjligheten att få en högre grad av långsiktighet i relationer som en gynnande faktor. Förhoppningen är att skolan ska vara så insatt i utbildningen och att samarbetet ska fungera

mellan skolan och universitetet, så att en djupare förståelse av hela läraryrket nås (Enkätvar – VFU-studenter, 2015).

### **Sammanfattning – *progression/utveckling***

Sammanfattningsvis kan resultaten från intervjuer och enkäter gällande progression och utveckling sägas visa på en positiv syn på försöksverksamhetens betydelse för vidareutvecklandet av lärarprofessionen, t.ex. att behovet ökat av att forskningsförankra vardagsbeslut. Denna positiva syn framkommer både hos lärarstudenter och hos yrkesverksamma lärare.

## **Kvalitet**

I denna del av intervjun fokuserades på frågor om hur försöksverksamheten skapat möjligheter för höjd kvalitet på VFU, handledare eller lärarutbildning i stort. Även frågan om det finns hinder för att samverkan ska kunna utvecklas diskuterades.

### **Intervju med Lärarutbildare**

I intervjun med Lärarutbildaren kopplades kvalitetsbegreppet mycket till försöksverksamhetens organisatoriska former. Det ger möjlighet till ett fördjupat innehåll i samverkan kring studenternas VFU; samtal kring lärandemål, yrkeskompetens och progression i studentens professionsutveckling. Dessa organisatoriska former har gett möjligheten till ett innehållsligt fördjupat samarbete. Men formen i sig ger ingen kvalitetshöjning. Formen möjliggör en kvalitetshöjning genom ett fördjupat innehåll med medvetandegörande och möjliggörande för olika arenor och mötesplatser. Allt detta sammantaget bidrar att höja kvaliteten på samverkan och till slut på handledarens arbete under VFU-perioden. Det största hindret för att uppnå detta mål med höjd kvalitet, enligt Lärarutbildaren, är resurs- och tidsbrist (Intervju med Lärarutbildare, 2015).

## **Intervju med Skolledare**

I intervjun med Skolledaren återkommer kvalitetsbegreppet flera gånger. Skolledaren menar att det finns flera kvalitetsvinster med försöksverksamheten, både direkt och mer indirekt. De direkta kvalitetsvinsterna ser Skolledaren i det ökade samarbetet och den fördjupade samverkan mellan skola och universitet, vilket skapar ett klimat som öppnar upp för dialog. Även de positiva effekterna på lärares och handledares professionella utveckling och samarbete (t.ex. kring att leda studentseminarier) ser Skolledaren som en kvalitetsökning för skolans VFU. Detta kommer förstås studenterna till gagn, men även skolans elever får en bättre undervisning, då deras handledande lärare planerar deras lektioner mer omsorgsfullt eftersom de har studenter med. Skolledaren ser en ökad kvalitet i att studenterna kommer tillbaka då mottagande m.m. kan planeras bättre. Samtidigt ser Skolledaren tanken med övningsskolan som ett potentiellt hinder för utvecklandet av lärare som har en bred kompetens. Tanken att samla VFU på en skola kan innebära att lärarstudenter inte blir beredda för att vara pedagoger, inte ämneslärare i första hand. Skolledaren tar upp utvecklingen med en ökad brist på lärare i alla stadier pga. t.ex. flyktingströmmarna till Sverige. Skolledaren menar att framtidens lärare måste vara förberedda på att ta jobba på andra stadier än bara det som man studerat till. Ett annat hinder för att nå en ökad kvalitet med försöksverksamheten är tidsbristen. Här ser Skolledaren möjligheten att rikta del av tjänsten för handledaruppdraget, vilket skulle medföra att handledarna får mer tid än dagens 4 timmar/student och vecka. Detta skulle höja kvaliteten på VFU: n, menar Skolledaren. ”Men vi är på rätt väg!”(Intervju med Skolledare, 2015)

## **Intervju med Handledare 1 och 2**

Båda handledarna kopplar kvalitetsbegreppet i första hand till två delar i försöksverksamheten. För det första så höjs kvaliteten för studenterna genom att fler samtal genomförs på olika nivåer, vilket skapar en större samsyn kring centrala delar (t.ex. bedömning av studenter). För det andra skapar försöksverksamheten direkt och indirekt ett ökat fokus på handledarskapet med ökade krav på koppling till det teoretiska innehållet i studenternas utbildning. Detta leder till en utveckling av både sin egen handledarroll, men även den egna lärarrollen. Framförallt genom de olika tillfällena till spegling som ges inom försöksverksamheten. ”Det kräver mer, men ger mer.” som Handledare 2 uttrycker det (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015). En kvalitet som är mer indirekt kopplad till försöksverksamheten är att de formativa samtalen om bedömning av studenterna skapat tydligare kopplingar mellan studenternas teoretiska studier och handledarnas erfarenhetsbaserade yrkeskunskaper. Även här betonar båda handledarna bristen på riktad tid för uppdraget som det stora hindret för att utveckla kvaliteten ytterligare. (Intervju med Handledare 1 & Handledare 2, 2015)

### **Intervju med Handledare 3**

I intervjun med Handledare 3 kopplas kvaliteten med professionaliteten. Den ökade och fördjupade diskussionen kring t.ex. bedömning i formativa aspekter av studenter gör att handledare tvingas (på ett positivt sätt) att reflektera mer än tidigare på vad studenterna gör och hur studenten ska fortskrida i sitt lärarblivande. Handledare 3 menar att detta kanske inte direkt är ett resultat av försöksverksamheten, då en ny bedömningskala införts ändå. Ändå menar Handledare 3 att försöksverksamhetens ökade grad av fasta diskussionsformer skapar en höjd kvalitet automatiskt genom att diskussionerna återkommer under studenternas VFU-perioder. Även som lärare blir man bättre, menar Handledare 3, då ens pedagogiska ledarskap ständigt ifrågasätts. Handledare 3 tar även upp en farhåga med tanken kring övningsskolor och det är hur det kommer att utvecklas på andra skolor än övningsskolorna. Handledare 3 menar att försöksverksamheten troligen kommer att leda till en synbar kvalitetshöjning på övningsskolorna (genom ökad professionalitet). Risken är då att resurserna läggs på dessa skolor och det skapas en skillnad mellan dessa ”bättre” skolor (i betydelsen mer forskningsrelaterade) och ”sämre” skolor. Även om detta är en positiv utveckling för övningsskolorna, så får man inte glömma annan skolverksamhet (Intervju med Handledare 3, 2015).

### **Enkät svar – övriga**

De flesta av respondenterna är övertygade om att försöksverksamheten kommer att höja kvaliteten på VFU på lång sikt, men även att den till viss del redan gjort det. Speciellt har den fasta strukturen skapat en tydlighet i förväntningar på alla nivåer, vilket i slutändan gör att studenterna vet vilka förväntningar lärarutbildningen ställer på dem. Kvaliteten kopplas i något svar till både studenternas ämneskunskaper och fallenhet för yrket samt den handledande lärarens yrkesskicklighet. Även här tas tidsbristen upp som det största hindret för en höjning av kvaliteten (Enkät svar – övriga, 2015).

### **Enkät svar – VFU-studenter**

Även om kvalitetsfrågan inte var i fokus kopplade ett par av studenterna kvalitet med uppföljning av föregående praktikperiod för att synliggöra utvecklingen mellan perioderna. Vissa kopplar det att bara se en handledare till en risk för sämre kvalitet (Enkät svar – VFU-studenter, 2015)

## Sammanfattning – kvalitet

Sammanfattningsvis kan resultaten från intervjuer och enkäter gällande kvalitet sägas visa på en ganska samstämmig bild av att försöksverksamheten kommer att leda till och till viss del redan lett till en kvalitetshöjning av olika delar av VFU. Framförallt betonas de ökade möjligheterna till kvalitetshöjning av handledarrollen genom samverkansformer och ökad kommunikation.

## Innehållslig analys

I detta avsnitt analyseras innehållet i respondenternas svar i intervjuer och enkäter genom tolkningar utifrån den teoretiska förståelsen som presenterats tidigare. Även här används de tematiska frågeområdena som ramar för framställningen. Här återkopplas även till uppsatsens frågeställningar:

- Vilka föreställningar finns hos nyckelpersoner i processen om hur försöksverksamheten med övningsskolor påverkar kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen?
- Vilka möjligheter och hinder för kunskapsöverföring kan identifieras inom ramen för försöksverksamheten?
- Vilka möjligheter och hinder för professionell utveckling för lärare kan identifieras inom ramen för försöksverksamheten?
- Vilka förväntningar har aktörer inom olika delar av lärarutbildningen på försöksverksamhetens effekter?

Det tematiska frågeområdet *Samverkan* innehåller framförallt ett fokus på möjligheter och hinder för kunskapsöverföring mellan lärarutbildningens olika nivåer. Här spelar föreställningar om de olika nivåernas kunskapsförankring (teori eller praktik) in. Som behandlats i uppsatsens teoretiska del har mycket av forskningen kring kunskapsöverföring handlat om hur man ska hitta former som gynnar kommunikation och överföring (t.ex. Hultman, 2015; Hegender, 2010; Manderstedt, 2013). Olika problem kring detta togs upp. Det jag kan konstatera vid en genomläsning av de svar som samlats in, är att det finns många tankar och föreställningar om vilka möjligheter försöksverksamheten erbjuder för att öka kommunikation och samverkan mellan skola och universitet. De flesta betonar det långsiktiga åtagandet och de fasta organisatoriska formerna som positivt för en samverkan. Den direkta kommunikationen har underlättat överföringen av tankar om mål och syften, men också skapat en ökad förståelse för varandras ”verkligheter”. Den ökade samverkan mellan skola och universitet har också medfört att samverkan kring VFU inom skolan har ökat, vilket har haft en positiv effekt på den fortsatta överföringen ner till alla handledare oavsett om man är direkt inblandad i försöksverksamhetens aktiviteter. Ett av de största hinder som forskningen tagit upp för en lyckad kunskapsöverföring, är de olika nivåernas kunskapssyn eller föreställningar om olikheterna mellan universitet



(uttryckt som representerande *teori*) och verksamhet (uttryckt som representerande *praktik*) (t.ex. McIntyre, 2005; Biesta, 2007). I svaren hittar jag väldigt lite av dessa föreställningar, även om så gott som alla är medvetna om att det finns sådana föreställningar och åtminstone tidigare haft en negativ inverkan på samverkan. De flesta upplever att formerna för samverkan inom försöksverksamheten haft en upplösande effekt på dessa hämmande föreställningar. Många känner ett ömsesidigt intresse för varandras kunskande och erfarenheter. Ett annat av de hinder forskningen tog upp som ett hinder för en lyckad kunskapsöverföring var organisatoriska och tidsmässiga hinder vilket skapar en *kunskapskonkurrens* (t.ex. Hultman, 2015; Wallin & Limén, 2013). Detta verkar vara något som går igen i mina svar. Så gott som alla ser att detta är ett stort problem för den fortsatta utvecklingen av samverkan. Tidsbrist eller brist på en tillräcklig organisation av den tid som finns är ett reellt problem för en lyckad kunskapsöverföring inom försöksverksamheten. Detta är speciellt viktigt att uppmärksamma då det i svaren finns många tankar om hur försöksverksamheten kan utvecklas, som innebär ett större fokus på skolnära forskning och utökat samarbete med delade tjänster osv. Detta är också något som förs fram av forskning som överföringsstimulerande åtgärder (t.ex. Kroksmark, 2010; McIntyre, 2005). En av mina frågeställningar handlade om vilka möjligheter och hinder för kunskapsöverföring som kunde identifieras. I analysen av innehållet i samverkanstemat kan jag se många exempel på föreställningar som kan tolkas som möjligheter eller hinder för kunskapsöverföring. Exempelvis betonas nya eller utvecklade former och arenor för samverkan/samarbete som chanser till att ny kunskap ska kunna etableras, men långsiktigheten i samarbetet möjliggör även chanser till en ”överföring” åt andra hållet dvs. att den erfarenhetsgrundade kunskapen som finns t.ex. hos handledare berikar den högskoleförlagda delen av utbildningen.

Det tematiska området *Relationsskapande* berör även det frågor om kunskapsöverföring och vilka möjligheter och hinder som skapandet av relationer inom försöksverksamheten erbjuder inom detta fält. I forskningen om överföring har relationsbyggandet tagits upp som en viktig del för att etablera de nödvändiga kommunikativa kanalerna och bygga broar mellan de olika ”världarna” (t.ex. Karlsson Lohmander, 2015; Hultman et al, 2011; Lindqvist & Nordäng, 2007). Detta relationsbyggande kan både ske på organisatorisk nivå och personlig nivå. I svaren märks båda dessa relationsnivåer då respondenterna talar om fler mötesplatser i samband med försöksverksamhetens aktiviteter. Alltifrån att de olika formella organisatoriska vägarna raserar hämmande föreställningar om ”den andre” till att relationen mellan student och handledare fördjupas med fokus på framåtskridande utveckling av studentens läraryrke. Även här återfinns tidsbristen som ett möjligt hinder för fortsatt utveckling, speciellt på handledarnivån, där kraven på ett formativt förhållningssätt ökat i och med försöksverksamheten. På samma sätt som jag i det tidigare avsnittet kunde se att en av mina frågeställningar delvis kunde besvaras, kan jag i detta avsnitt se att svaren från mina respondenter kan tolkas som exempel på möjligheter och hinder för kunskapsöverföring. Detta genom att skapandet av nya kontaktytor kunnat etableras, både formella och informella. Både mellan nivåer och inom nivåer har relationer skapats och utvecklats, vilket forskningen om kunskapsöverföring ser som viktigt för en lyckad överföring utan ”bortfall”.

I området *Progression/Utveckling* kan mycket av forskningen jag tidigare varit inne på skönjas. Speciellt har forskningen kring professionellt lärande lyft vikten av att skapa sammanhang av kollaborativa praktiker och arenor för ett gemensamt (kollegialt) lärande. Då särskilt betydelsen av att sprida forskningsbaserad kunskap genom att lärare coachar och speglar varandra (t.ex.

Mourshed, 2010) och betydelsen av varaktigheten i insatserna för att få en effekt för kollegialt lärande och kontinuerligt professionell utveckling (t.ex. Desimone, 2009; Timperley et al. 2007; Cordingley et al. 2008). I svaren kommer det fram att det finns tankar och föreställningar om både möjligheter och hinder för en professionell utveckling inom ramen för försöksverksamheten på olika nivåer. Dels ser många effekter, möjligheter och hinder vad gäller de yrkesverksammas professionella utveckling, dels ser man det för studenternas utveckling till en professionell yrkesroll. Det verkar som om försöksverksamheten stödjer skapandet av kollaborativa praktiker och skapar former och chanser till ett kollegialt lärande. Detta genom olika tillfällen då kollegor lär av varandra och coachar/speglar varandra inom ramen för sin yrkesutövning. Många av svaren betonar också en stärkning av yrkesidentiteten och lärarrollen genom en förstärkning av forskningsförankring och ett ökande behov av att verbalisera sin praktik. Framförallt svaren från skolnivå talar om att det ökade ansvaret och delaktigheten skapat en stärkt yrkesroll från tidigare en uttalad praktikerroll till en mer sammansatt yrkesroll, där en teoretisk förankring och kontinuerligt reflekterande över praktiken i förhållande till teorin, stärker känslan av professionalitet. Det är denna stärkta yrkesroll som betonas som mål även för studenternas lärarblivande. Möjligheterna till en progression i studenternas utbildning genom ett mer långsiktigt åtagande framhålls av alla nivåer som positivt för utvecklandet av denna professionella identitet. Även i utvecklandet av den professionella handledarrollen lyfts försöksverksamhetens mötesplatser fram som viktiga för att utveckla en mer reflektiv handledarroll, vilket ska avspeglas i lärarstudentens eget lärarblivande. Här betonas alltså en mer handlings-reflektionsmodell för handledarskapet framför en mästare-lärling-modell (jmf. Hegender, 2010). I svaren inom detta avsnitt kommer många möjligheter och hinder för en professionell utveckling fram. Framförallt finns det förväntningar om en högre grad av professionalism i form av en mer forskningsförankring och en professionsspecifik kunskapsgrund som formas inom de olika kollaborativa praktiker som uppstår inom försöksverksamheten. Här ser jag svar på ett par av mina frågeställningar som rörde professionell utveckling och förväntningar på processen.

I det tematiska området *kvalitet* återfinns ett antal av de kvalitetsaspekter som togs upp i det teoretiska kapitlet (Bergh, 2010). I första hand är det kvalitet i betydelsen *utbildningskvalitet* som avses. Respondenterna talar t.ex. om att försöksverksamheten skapar arenor för kollegialt lärande eller att den leder till en utvecklade handledar- och lärarroll. Även *systemkvaliteten* kommer fram i svaren då respondenterna talar om att den ökade kollegiala kommunikationen skapar en likvärdighet i synen på bedömning, men även då professionaliteten i termer av att grunda beslut på en reflekterad praktik och aktuell forskning, dvs ”/.../på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (Skollagen, 2010:800). Endast en gång framkommer en *marknadskvalitet* i svaren. Det är när de ökade behoven av breda lärarkompetenser för att möta den ökade efterfrågan av utbildade lärare kommer upp. Det intressanta är att *resultatkvaliteten* lyser med sin frånvaro. Möjligtvis beror detta på frågornas kvalitativa form. Möjligen är det en reaktion på den senare tidens resultatfixering i svensk skola (med PISA-mätningar mm.) att söka den mer kvalitativa aspekten av måluppfyllelsen. Detta är något för kommande undersökningar att studera mer ingående. Det jag kan se i svaren inom detta område är att det finns många föreställningar om hur försöksverksamheten påverkar kvaliteten på VFU, vilket var en av mina frågeställningar. Förutom att skapa förutsättningar för en kvalitetshöjning genom ökade möjligheter till samverkan och relationsskapande, så verkar det finnas många tankar om

att den viktiga kvalitetshöjningen ligger i utvecklandet av handledar- och lärarrollen genom möjligheterna till en ökad professionell utveckling. Detta kan tolkas som att försöksverksamheten möjliggör arenor för kollegialt lärande i ett mer långsiktigt perspektiv. Som jag nämner ovan kopplas förställningarna, framförallt bland handledarna, om kvalitet till det som Bergh (2010) benämner *utbildnings-* och *systemkvalitet*. Den kopplingen går ihop med det reflektiva handledarideal som ses som en led i den professionella utvecklingen som handledare. Detta ideal är ett som närmast går ihop med en handlings-reflektionsmodell, snarare än en mästare-lärling-modell för handledarskapet (Jfr Hegender, 2010). Tidigare studier om handledarskap (t.ex. Hultman, Wedin & Schoultz, 2012) har lyft fram att kunskap ofta formuleras inom sociala samspel och att dessa påverkar överföringen. Om det i befintliga sociala kontexter i skolans värld finns starka föreställningar om t.ex. olika verkligheter (se t.ex. Manderstedt, 2013) som försvårar kunskapsöverföring och samtidigt en mästare-lärling-modell betonas av aktörer, är det inte en helt orimlig tanke att förutsättningarna för en utveckling av handledarrollen eller en lyckad kunskapsöverföring inte är goda. I mitt material verkar det som att handledarnas föreställningar skapar bättre förutsättningar för en utveckling av en mer reflektiv handledarroll där en forskningsförankring av erfarenhetskunskapen ses som positiv. Därigenom finns det även bättre förutsättningar för en lyckad kunskapsöverföring. Klart är att mina respondenter ser detta som en rörelse mot höjd kvalitet på VFU.

# Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera mina metodologiska val samt mina resultat. Jag kommer även att försöka se intressanta områden för vidare studier.

## Metoddiskussion

I denna uppsats har en hermeneutiskt inspirerad ansats använts för att genomföra en fallstudie på en målstyrd process. I uppsatsen märks denna tydligast genom den växelverkan eller cirkelrörelse som sker mellan min förförståelse genom yrkeserfarenhet och litteratur och mina empiriska data. Förförståelsen har fungerat dels som ett redskap för att ta fram analytiska verktyg, dels som tolkningsbakgrund av respondenternas svar. Målet har varit en ökad förståelse av en del av processen. Insamlingsmetoder för det empiriska underlaget har i huvudsak varit intervjuer, men underlag har även samlats in via enkäter. Analysen och upplägget har varit kvalitativt. I metodavsnittet argumenterades för valet av metoder.

En annan möjlig ansats jag kunnat använda för att studera processen med försöksverksamheten med övningsskolor hade varit att använda empirin som samlas in för att teoretisera över den mänskliga interaktion som studerats dvs. för att grunda sin teori med hjälp av en induktiv metod, en ansats inspirerad av s.k. *Grounded Theory (GT)*.

GT har setts som en bra modell för forskare som vill studera mänsklig interaktion och sociala händelser med fokus på praktiska aktiviteter och deltagarnas synvinkel på en social situation (Denscombe, 2009; Thornberg och Forslund Frykedal, 2009). Denscombe (2009) lyfter fram att förklaringarna som forskningen mynnar ut i, är förankrade i den empiriska verkligheten. De vilar på en solid, evidensbaserad grund.

Hade då inte detta varit en rimlig ansats att använda för mitt syfte? Utifrån den kritik som ställts mot GT anser jag inte det. Kritiken har bland annat riktats mot kravet på ett *öppet sinne* som ska garantera att tidigare teorier inte förvanskar teoribildningen. Detta kan man jämföra med det som jag tog upp som den förförståelse, som man inom den hermeneutiska teoribildningen ser att alla forskare måste tydliggöra för sig själv och sina läsare. Att öppet redovisa vilken förförståelse och vilka teoretiska grunder man utgår från, synes mig vara en mer rimlig strategi för att nå förklaringar som bär. Jag menar, med stöd i hermeneutisk tradition, att den tolkningshorisont eller de ramar vi verkar inom inte så lättvindigt kan bortses från. En annan kritik mot GT är att de teorier som genereras, i någon mening, inte går att falsifiera. De är så fast

förankrade i de kategorier som forskaren anser sig ha sett, att de får i det närmaste en objektiv status. Jag menar att GT använder ett empiristiskt, induktivt felslut dvs. ur enskilda företeelser sluta sig till allmänna ”sanningar”.

Let men be once fully persuaded (sic!) of these two principles, that there, is nothing in any object, considered in itself, which can afford us a reason for drawing a conclusion beyond it; and, that even after the observation of the frequent or constant conjunction of objects, we have no reason to draw any inference concerning any object beyond those of which we have had experience (Hume, 1739, book 1, part 3, section 12)

Citatet ovan är från David Humes berömda formulering av induktionsproblemet. Det visar bland annat på att själva hjärtat i GT:s analys, kodningsprocessen av empiriska data, kan sägas ha en påverkan av en både ontologisk och epistemologisk förförståelse, som man inte hittar i insamlade data. För vad innebär en kodning egentligen? Det är rimligt att hävda att själva koden innehåller många outtalade premisser utifrån teoribildningar (t.ex. att empirisk kunskap är möjlig, att personer förstår sin omgivning genom symboliska handlingar, att praktisk användbar kunskap är mer värd osv.). Utifrån mitt syfte är det mer rimligt att redovisa min teoretiska förförståelse och se hur väl dessa teoretiska redskap fungerar vid en analys av den process jag vill studera.

Efter genomgången studie anser jag att min ansats har varit den mest plausibla för att studera det jag ville studera. Jag anser att jag har nått en djupare förståelse av processen och tankar/föreställningar kring den än jag tror att jag hade gjort vid användandet av t.ex. en GT-inspirerad ansats eller rent kvantitativa metoder. Genom den hermeneutiska cirkelrörelsen har helheten hela tiden ställts mot delen och hela tiden genererat nya tolkningar som prövats mot förförståelsen, vilket lett till en ökad och djupare förståelse.

I etikavsnittet redogjorde jag för mina forskningsetiska överväganden. En farhåga jag hade inför denna studie var om min inblandning i processen skulle påverka resultatet. Skulle det faktum att jag är en aktör i försöksverksamheten och kollega till många av mina respondenter, inverka negativt? Eller skulle det bidra till att jag skulle kunna få tillgång till förståelsenivåer som en ”insatt” inte skulle få? Jag tror att min nära relation till processen snarare haft den senare effekten. Jag upplever inte att mina respondenter känt sig tvungna att svara på vissa sätt bara för att det varit jag som ställt frågorna. Snarare tvärtom, så har samtalen förts på ett djupare plan än vad som hade varit fallet annars. En utmaning i att studera en process i vilken jag är inblandad, har varit att inte låta mina egna personliga åsikter om försöksverksamhetens för- och nackdelar påverka uppsatsens innehåll. Här har forskningen som använts varit till stor hjälp att få ett ”helikopterperspektiv” på hela processen. En nackdel har varit att jag inte kunnat intervjua den person som har funktionen av att samordna hela processen, dvs. mig själv. Dock har jag förstås använt mina erfarenheter för att bättre kunna ställa frågor och identifiera nyckelpersoner i processen.

Jag har gjort en fallstudie på ett begränsat underlag, i huvudsak grundat på ett antal intervjuer. För att säkerställa den interna validiteten har jag låtit mina respondenter läsa referaten från deras intervjuer. Då jag har varit ute efter att redogöra för ett meningstyngt innehåll har respondenternas klagoranden stärkt den interna validiteten. När det gäller den externa

validiteten eller generaliserbarheten har det inte inom ramen för denna uppsats varit möjligt att genomföra jämförande studier för att säkerställa att resultaten är överförbara till andra lärosätens försöksverksamheter. Jag har försökt att visa på resultatens bäring även utanför denna studie genom att koppla dem till olika forskningsfält. En hypotes för vidare forskning är att resultaten visar på viktiga aspekter för att förstå försöksverksamhetens koppling till en höjning av kvaliteten på VFU.

## Resultatdiskussion

Avslutningsvis vill jag återknyta till uppsatsens syfte och frågeställningar i relation till mina resultat och min analys. Jag vill påstå att jag nått mitt syfte och besvarat mina frågeställningar. Jag har identifierat tydliga spår av tankar och föreställningar inom olika tematiska områden som är viktiga för att förstå processen. Dessa tankar och föreställningar om möjligheter och hinder har analyserats och tolkats med hjälp av forskning inom de vetenskapliga fält som berörs.

Ett stort antal förväntningar från olika delar av lärarutbildningen (både universitet och skola) som berör hur kvaliteten kan påverkas, har tagits upp. De viktigaste slutsatserna jag kan dra av mina resultat, är att försöksverksamheten uppfattas vara en mycket positiv utveckling för VFU och lärarutbildning i stort. Denna uppfattning återfinns på alla studerade nivåer. Det som betonas rakt över är de fasta organisatoriska formerna som skapar en långsiktighet och stabilitet. Detta verkar vara en klar positiv kvalitetspåverkan för VFU. Sedan skiljer sig tankarna om vilka effekter detta skapar beroende på vilken nivå inom systemet man verkar. T.ex. lyfter skolledare och handledare fram professionsutvecklingen, medan lärarutbildare och studenter pratar om progression i utbildningen och att föra nivåerna närmare varandra. Dock är skillnaderna inte knivskarpa och en hyfsat stor samsyn finns. Alla nivåer är också överens om vad som utgör det största hindret för att utveckla processen vidare och det är tidsbristen. Det finns sedan skillnader i hur de tillfrågade personerna anser hur problemet bäst ska tacklas och vems ansvar det är att lösa det. Här kan en viss skiljelinje synas mellan lärarutbildar- och skolledarnivån och handledarnivån. De förstnämnda ser att problemet ligger i hela systemet upp till departementsnivå, medan den andra främst ser att tid i tjänsten måste till dvs. det ligger inom arbetsgivarens ansvar. Även här är inte skiljelinjen knivskarp och samsynen är stor i sak.

Den forskning jag har redogjort för och använt som en förståelsehorisont i frågeställning och analys, har visat sig ge en större och djupare förståelse för de mekanismer som finns i denna komplexa process. Speciellt har forskningen om kunskapsöverföring visat sig mycket rimlig att använda för att förstå hur försöksverksamheten kan fungera som ett verktyg för kunskapsöverföring mellan forskning och skola, utan att det är det uttalade syftet med processen. Det blir så att säga en sidoeffekt av processens arbete med att höja kvaliteten på VFU genom att stärka kontakterna mellan nivåerna. Den överföringseffekt som redan nu kan märkas är att det ”gap” mellan teori och praktik, som åtminstone funnits som föreställningar hos de olika parterna, börjar överbryggas genom ökad kommunikation. Detta öppnar upp och underlättar för andra kunskapsöverföringar t.ex. samarbete kring praxisnära forskningsprojekt.

Denna mer direkta form av kunskapsöverföring är ännu i sin linda, men tankar och föreställningar finns om möjligheterna med den här utvecklingen. Även forskningen om professionell utveckling i betydelsen kollegialt lärande har visat sig mycket användbar. Den underlättar förståelsen för hur försöksverksamhetens olika arenor för kunskapsöverföring leder till en utveckling av professionen.

Det som i forskningen benämns kollaborativa praktiker eller lärande (lärar-)gemenskaper (TLC/PLC) i syfte att få en fortsatt professionsutveckling (CPD), kan jag återfinna i denna process. Dessa visar sig som handledarseminarier eller samarbetet mellan handledare kring studenternas utveckling i formativa syften. Detta senare samarbete är direkt kopplat till just försöksverksamhetens form, men den möjliggör en ökad kommunikation och skapar en dynamik i samarbetet som inte funnits förut. En annan aspekt på framgångsrik professionell utveckling som lyfts av bl.a. Timperley et al. (2007) är skolledarens viktiga funktion som motor och upprätthållare av utvecklingen genom att t.ex. skapa organisatoriska förutsättningar. I mitt material lyfts t.ex. medvetandegörandet av skolledare på en generell nivå i försöksverksamheten fram som en positiv effekt. Detta skulle då utgöra tecken på att processen verkar kunna stödja skolledarnivåns engagemang vad gäller den professionella utvecklingen.

Både i forskningen om kunskapsöverföring och i forskningen om vad som gynnar en professionell utveckling betonas att det måste finnas organisatoriska förutsättningar för kunskapsöverföring eller professionell utveckling. Annars är risken att den forskningsbaserade forskningen som är önskvärd att överföra riskerar att hindras då det t.ex. saknas tid för att ta till sig den. Även den professionella utvecklingen hämmas och riskerar att reduceras till sporadiska kompetensutvecklingsdagar i olika ämnen utan en tanke om en sammanhållen progression. Även här betonas att tillräcklig tid avsätts som en viktig framgångsfaktor. Denna oro för att tidsbrist kommer att inverka hämmande på processen med att höja kvaliteten på VFU (genom försöksverksamheten) framkommer tydligt i mitt material, på alla nivåer. Detta är ett reellt problem som behöver diskuteras närmare på alla nivåer för att hitta en gemensam lösning.

Fortsatta studier av processen med försöksverksamheter skulle kunna vara att bredda det empiriska underlaget till fler lärosäten och deras försöksverksamheter. I en sådan breddning skulle även en triangulering av konkreta mätbara kvantitativa resultat kunna vägas in, ju längre in i försöksverksamheten vi kommer. Även en jämförelse med nordiska grannländer (t.ex. Finland) skulle kunna genomföras för att få en breddning av studien. Här skulle också en djupare analys av försöksverksamhetens koppling till olika typer av kvalitet inom lärarutbildningen ge viktig kunskap. Förutom att bredda studien skulle en djupanalys kunna genomföras på en av försöksverksamhetens arenor för kunskapsöverföring och kollegialt lärande t.ex. handledarseminarierna. Dessa skulle kunna studeras med djupintervjuer och över tid för att synliggöra vilka processer kring kollaborativa lärgemenskaper som finns i dessa sammanhang. En fortsatt studie skulle även kunna följa grupper av lärarstudenter i sitt lärarblivande inom försöksverksamheten, kanske i jämförelse med en grupp studenter som inte ingår i en försöksverksamhet för att kunna se försöksverksamhetens effekter på ett mer kvalitativt plan.

# Sammanfattande reflektioner

I denna uppsats har jag försökt förstå en process som har ett uttalat syfte att höja kvaliteten på VFU. Jag har, genom att identifiera olika tankar och föreställningar om möjligheter och hinder för denna process, försökt visa på hur den kan förstås. Detta genom att koppla dessa tankar och föreställningar till forskning om kunskapsöverföring och professionellt/kollegialt lärande.

I mitt material har det framkommit en odelat positiv bild av försöksverksamheten med övningsskolor. Är det så? Är övningsskolan lösningen på de problem som lyfts fram med tidigare former för VFU? Finns det inga problem med övningsskolan och tanken att höja kvaliteten på VFU genom att samla praktiken på vissa utvalda skolor? Finns det inga problem med att dessa utvalda skolor får en högre ersättning än ”icke-övningsskolor”? Det finns kritiska röster i mitt material som menar att det visst finns problematiska aspekter med hela tanken. De flesta aktörer som ingår i studien på olika nivåer är medvetna om *urvalsproblemet* dvs. att lärarstudenter endast möter en begränsad del av *lärarverkligheten* och att denna *verklighet* inte är representativ. Olika sätt och strategier har utarbetats för att bemöta problemet och skapa en breddning av skolor som väljs ut, geografiskt och ”socio-ekonomiskt”.

Det andra problemet, som jag väljer att kalla *a-lagsskoleproblemet*, råder det mindre medvetenhet om och beredskap för. Farhågan är att det efter ett tag skapas ett a-lag och b-lag bland skolor utifrån om de är övningsskolor eller inte. Då övningsskolorna väljs ut på kvalitativa urvalskriterier utifrån en hög kvalitet på utvecklingsarbete och handledare samt att dessa delar inom ramen för samverkan ständigt utvecklas finns det en reell risk för att dessa skolor ”rycker” ifrån. Efter ett tag är risken att även kvaliteten på utbildningen som bedrivs på skolor varierar mer och mer. Här är utmaningen att skapa mötesplatser för en spridning av de positiva aspekter som övningsskolorna för med sig även till andra skolor som inte är övningsskolor. En lösning kan vara att alla skolor blir övningsskolor dvs. att övningsskolans former för samverkan blir grunden för samverkan mellan universitet och skola. Det här visar på att det finns problematiska aspekter med försöksverksamheten som måste diskuteras och beaktas om försöksverksamheten permanentas.

Efter att ha studerat denna process och tagit del av forskningen kring kunskapsöverföring och professionellt lärande har jag dock svårt att se att dessa problem skulle göra hela tanken med övningsskolor ofördelaktig, då det finns många positiva utvecklingsaspekter. Framförallt bör försöksverksamhetens skapande av fler arenor och mötesplatser för långsiktigt relationsskapande mellan skola och universitet lyftas fram. Dessa för också med sig många positiva ”sidoeffekter” som t.ex. att forskning ”automatiskt” och på ett praxisnära sätt kan föras mellan nivåerna, vilket bl.a. rimligtvis för dem närmare varandra. Här finns det unika chanser att skapa det som flera forskare menar saknas för att skapa en ”riktig” profession för läraryrket, nämligen professionsspecifika kunskapsgenererande praktiker med utvecklandet av ett ” eget ” professionellt språk för att sätta ord på yrkesspecifika företeelser. Här finns möjligheten för



lärarprofessionen att skapa sin egen kunskapsbas, förankrad i praktiska problem, utan att göra avkall på vetenskapligheten. Visionen är att övningsskolan blir den bro över gapet mellan teori och praktik som efterfrågats av många.

Den största utmaningen är det som lyfts fram i materialet oavsett nivå – tidsbristen. Det finns en uppenbar risk för att alla dessa goda tankar och intentioner inte kan förverkligas på grund av brist på tid. Är då detta inte bara ett svepskäl för att flytta över ansvaret på någon annan? Det är sant att problemet är mer komplext än att det bara handlar om mer resurser i form av pengar. Troligtvis handlar det även om att förändra former för organisation och arbete inom respektive nivåns arbetsområde samt mellan huvudmän och stat.

I vilket fall tyder resultatet i denna uppsats på att utmaningen är reell och att den bör beaktas av beslutsfattare på olika nivåer.

Är då övningsskolan ett växthus för lärare? En plats där blivande lärare och yrkesverksamma lärare växer tillsammans och ger näring åt varandra? En plats där gemensamma ytor för forskning och skola odlas och frodas? Denna uppsats visar att det finns många tankar, förhoppningar och förutsättningar att det mycket väl kan bli så. Dock finns det en reell risk för uttorkning om växthuset inte bevakas ordentligt.

# Referenslista

Alerby, Eva, Bergmark, Ulrika, Dahlén, Göran, Rosengren Larsson, Iris, Vikström, Anna & Westman, Susanne (2010). Ömsesidig samverkan mellan pedagogisk forskning och pedagogisk praktik i Utbildning på vetenskaplig grund. *Forskning om undervisning och lärande*, 4, Stockholm: Stiftelsen SAF/Läraryrket.

Bergh, Andreas (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* (doktorsavhandling, Örebro Studies in Education 29). Örebro: Örebro universitet

Biesta, Gert (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance, *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. doi: 10.1080/13803610701640227

Carlgrén, Ingrid (2010). *Lärarna i kunskapsamhället*. Hämtad: 2015-11-13, från [http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Lärarna%20i%20kunskapssamhället\\_0.pdf](http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Lararna%20i%20kunskapssamhallet_0.pdf)

Carlgrén, Ingrid (2012). Ny-gamla övningskolor i *Skola och Samhälle SOS* (nättidning) Hämtad: 2015-10-19, från <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/ingrid-carlgrén-ny-gamla-ovningsskolor/>

Carlgrén, Ingrid (2015). Om läraryrket vore en profession i *Skola och Samhälle SOS* (nättidning) Hämtad: 2015-12-07, från [http://www.skolaochsamhalle.se/tavlan/sos-skuggkommission-ingrid-carlgrén-om-lararyrket-vore-en-profession/?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=Feed%3A+SkolaOchSamhallet+%28Skola+och+Samh%C3%A4lle%29](http://www.skolaochsamhalle.se/tavlan/sos-skuggkommission-ingrid-carlgrén-om-lararyrket-vore-en-profession/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SkolaOchSamhallet+%28Skola+och+Samh%C3%A4lle%29)

Cordingley, Philippa et al (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* CPD Review Group, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. London: University of London

Cordingley, Philippa (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52. doi: 10.1080/03057640801889964

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Desimone, Laura M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. doi: 10.3102/0013189X08331140

Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie* (doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 275). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Fejes, Andreas och Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus, nr.5. Stockholm: Skolverket.

Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning* (doktorsavhandling, Institutionen för beteendevetenskap och lärande). Linköping: Linköpings universitet.

Hultman, Glenn, Wedin, Ann-Sofi & Schoultz, Jan (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder.Handledning och överföring av yrkeskunskande. *Didaktisk Tidskrift*, 22(2), 335– 358.

Hultman, Glenn (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hume, David (1739). *A Treatise of Human Nature*. Hämtad: 2015-10-30, från [http://www.gutenberg.org/files/4705/4705-h/4705-h.htm#link2H\\_4\\_0032](http://www.gutenberg.org/files/4705/4705-h/4705-h.htm#link2H_4_0032)

Karlsson Lohmander, Maelis (2015). Bridging 'the gap' – linking workplacebased and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 168-183. doi: 10.1080/09575146.2015.1025712

Kroksmark, Tomas (2010). Skolans ödesfråga. Forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund i Utbildning på vetenskaplig grund. *Forskning om undervisning och lärande*, 4, Stockholm: Stiftelsen SAF/Läraryrket.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Langelotz, Lill (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* (doktorsavhandling, Gothenburg studies in Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2007, 12(3), 177-193.

Linné, Agneta (2010). *Lärarytelse i historisk belysning*. Hämtad: 2015-11-25, från [http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Lärarytelsen%20i%20historisk%20belysning\\_0.pdf](http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Lärarytelsen%20i%20historisk%20belysning_0.pdf)

Manderstedt, Lena (2013). *Växelspel med förhinder. Skärningspunkter i verksamhetsförslag svensk lärarytelse*. (doktorsavhandling, Institutionen för Konst, kommunikation och lärande, Avdelningen för Pedagogik språk och ämnesdidaktik). Luleå: Luleå tekniska universitet.

McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.

Mourshed, Mona, Chijioke, Chinezi & Barber, Michael (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Hämtad: 2015-11-13, från [http://www.mckinsey.com/client\\_service/social\\_sector/latest\\_thinking/worlds\\_most\\_improved\\_schools.aspx](http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools.aspx)

Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Promemoria U2013/4305/S. *En försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarytelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2014:2. *Förordning om försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor inom lärarytelse- och förskollärarytelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008: 109. *En hållbar lärarytelse*. Stockholm: Regeringen

Stoll, Louise et al. (2005). *What is a professional learning community? A summary*. Hämtad: 2015-11-26, från <http://www.lcell.org.uk/professional-learning-communities.html>

Thornberg, Robert och Forslund Frykedal, Karin (2009). Grundad teori. I A, Fejes, & R, Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, NZ: Ministry of Education,

Timperley, Helen (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. Brussels: International Academy of Education.

Wallin, Johan & Limén, Helene (2013). *Hur kan ny kunskap komma till användning i skolan?* (2012/13:RFR10). Stockholm: Utbildningsutskottet.

Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie (1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, Ingrid (2009). Hermeneutik. I A, Fejes, & R, Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

William, Dylan & Leahy, Siobhán (2014). *Sustaining Formative Assessment with Teacher Learning Communities*. Hämtad: 2015-12-04, från <http://www.dylanwilliamcenter.com/whitepapers/>

Örebro universitet (2015). *Försöksverksamheten – presentation*. Hämtad: 2015-12-07, från <https://vfu.oru.se/lp/>

# Bilagor:

## Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

1. Ålder? Upplevd könsidentitet?
2. Utbildningsbakgrund?
3. Arbetserfarenheter? Nuvarande arbetsplats/-uppgift?
4. Roll/er i lärarutbildningen?

Intervjufrågor:

TEMA	FRÅGOR	ANALYTISKT FOKUS
Samverkan	Vilka möjligheter/hinder ser du för samverkan (mellan lärosäte och verksamhet samt inom den organisation du befinner dig i) inom ramen för försöksverksamheten?	Överföring
	Vilka förväntningar har du på försöksverksamheten vad gäller denna samverkan?	Kollegialt lärande
Relationsskapande	Vilka möjligheter/hinder ser du för relationsskapande inom ramen för försöksverksamheten vad gäller relationer mellan de olika nivåerna av lärarutbildning?	Överföring Kollegialt lärande
Progression/Utveckling	Vilka möjligheter/hinder ser du för en progression/utveckling inom ramen för försöksverksamheten vad gäller: a) studenternas läraryrslivande, b) din egen professionsutveckling	Överföring Kollegialt lärande
Kvalitet	Vad kännetecknar en god kvalitet på VFU?	Överföring
	Hur tror du att försöksverksamheten påverkar kvaliteten på VFU?	

## Bilaga 2: Enkät till olika nivåer

### Tankar kring och förväntningar på försöksverksamheten med övningsskolor

Mitt namn är Anders Hallman och jag genomför just nu en studie av ett lärosätes försöksverksamhet med övningsskolor inom ramen för Magisterkursen i Pedagogik vid Örebro universitet. Mitt övergripande syfte med att studera ett lärosätes försöksverksamhet handlar om att identifiera tankar/förställningar om hur försöksverksamheten påverkar eller kan påverka kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen. Denna enkät är en del av denna undersökning. Har du frågor om denna enkät, var vänlig kontakta: [anders.hallman@orebro.se](mailto:anders.hallman@orebro.se)

Tack för ditt deltagande!

**\*Obligatorisk**

**Vilken roll passar bäst in på dig? \***

*Markera endast en oval.*

- Lärarutbildare på lärosäte
- VFU-samordnare på lärosäte
- VFU-lärare/Handledare på skola
- Skolledare
- VFU-samordnare på skola
- Övrigt:

**Vilka tre nyckelord skulle du använda för att beskriva den försöksverksamhet med övningsskolor som ni deltar i? \***

**Vilka möjligheter/hinder ser du vad gäller samverkan mellan lärosäte och skola inom ramen för försöksverksamheten? \***

**Vilka möjligheter/hinder ser du vad gäller professionsutveckling (både för blivande och befintliga lärare) inom ramen för försöksverksamheten? \***

**Vilka förväntningar har du på försöksverksamheten med övningsskolor med avseende på kvaliteten i den verksamhetsförlagda utbildningen? \***

## **Bilaga 3: Enkät till VFU-studenter**

### **Förväntningar på försöksverksamheten med övningsskolor**

Mitt namn är Anders Hallman och jag genomför just nu en studie av ett lärosätes försöksverksamhet med övningsskolor inom ramen för Magisterkursen i Pedagogik vid Örebro universitet. Mitt övergripande syfte med att studera ett lärosätes försöksverksamhet handlar om att identifiera tankar/förställningar om hur försöksverksamheten påverkar eller kan påverka kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen. Denna enkät är en del av denna undersökning. Har du frågor om denna enkät, var vänlig kontakta: [anders.hallman@orebro.se](mailto:anders.hallman@orebro.se)

Tack för ditt deltagande!

**Vilka förväntningar har du på försöksverksamheten med övningsskolor vad gäller din verksamhetsförlagda utbildning?**

**Vilka möjligheter/hinder ser du vad gäller din professionsutveckling till lärare inom ramen för försöksverksamheten med övningsskolor?**



## Bilaga 4: Följebrev – inbjudan intervju

### Inbjudan till intervju

Hej!

Mitt namn är Anders Hallman och jag genomför just nu en studie av ett lärosätes försöksverksamhet med övningsskolor inom ramen för Magisterkursen i Pedagogik vid Örebro universitet. Mitt övergripande syfte med att studera ett lärosätes försöksverksamhet handlar om att identifiera tankar/förställningar om hur försöksverksamheten påverkar eller kan påverka kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen.

För att identifiera tankar och föreställningar kommer jag att intervjuva personer med kunskap och erfarenhet på olika organisatoriska nivåer av lärarutbildning. Nivåerna är:

- Lärarutbildare/samordnare på lärosätet.
- Skolledning på en deltagande övningsskola.
- Handledare på en deltagande övningsskola.

Du har fått denna inbjudan för att du har kunskaper om och erfarenheter av försöksverksamheten på en av dessa nivåer. Deltagandet är naturligtvis helt frivilligt. Om du väljer att delta, kommer intervjun att bandas och innehållet transkriberas. Du kommer att få möjlighet att dubbelkolla innehållet. Innehållet i intervjuerna kommer att användas i avkodad form i kommande uppsats. Ljudfilerna kommer att raderas efter att uppsatsen är examinerad och klar.

Har du frågor om undersökningen, är du välkommen att höra av dig.

Hoppas att du vill vara med!

Vänliga hälsningar,

Anders Hallman

[anders.hallman@orebro.se](mailto:anders.hallman@orebro.se)

070-XXXXXX

