

Framtidens Lärarutbildning

# VFU på övningsförskola och skola

En intervjustudie av lärarstudenters upplevelser av verksamhetsförlagd utbildning inom övningsförskola och övningskola.

Rapportnummer 2021:2

Anna-Lova Rosell, Frida Dahlin, Gabriel Hällqvist  
och Elisabeth Johansson  
2021-09-01

## Framtidens lärarutbildnings rapportsamling

Följande rapport är publicerad i rapportsamlingen för Framtidens lärarutbildning. Rapportsamlingen består av förstudier till Framtidens lärarutbildning från 2017 samt delrapporter från pågående eller avslutade uppdrag och delprojekt.

Framtidens lärarutbildning är en strategisk satsning vid Örebro universitet med syfte att utveckla en lärarutbildning av hög kvalitet som svarar mot såväl nuvarande som framtida behov. Visionen är att skapa en utmanande lärarutbildning i stimulerande lärmiljöer som lockar motiverade studenter. Framtidens lärarutbildning omfattar alla lärarutbildningsprogram som ges vid Örebro universitet och drivs i form av delprojekt som alla relaterar till ett eller flera av projektets övergripande mål:

- Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning med god integration mellan teori och praktik.
- Lärarutbildningen har ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan.
- Lärarutbildningen är en sammanhållen utbildning vars studiegångar, lärandemål och bedömningar stärker utbildningens progression och kollegiala sammanhållning.
- Lärarutbildningen har en stark vetenskaplig grund där praktknära forskning är en central del.

Projektets mål är i huvudsak formulerade utifrån de förstudier som genomfördes vid Örebro universitet under 2017. Förstudierna lägger stor vikt vid att lärarutbildningen ska uppfattas som en sammanhållen utbildning med en tydlig och gemensam vision där studenterna tidigt erbjuds en yrkesidentitet och ett kollegialt sammanhang. De visar därtill på behovet av en tydlig ledning av lärarutbildningen och en utökad regional samverkan. Målen har även formulerats utifrån nationella utredningar och rapporter om förskola, skola och lärarutbildning.

## Sammanfattning

Rapporten presenterar resultaten av en intervjustudie som gjorts med lärarstudenter som genomfört en eller flera perioder av verksamhetsförlagd utbildning<sup>1</sup> inom ramen för en övningsförskola eller skola. Studien fokuserar studenternas upplevelser av VFU och hur den bidragit till deras professionsutveckling. Sammantaget har 22 studenter från samtliga program intervjuats. Arbetet har genomförts inom ramen för delprojektet *Övningskola 2.0*. Resultatet av studien presenteras under fem tematiska rubriker och nedan sammanfattas de viktigaste resultaten och förslagen till fortsatt arbete under respektive rubrik:

*Kontinuitet som princip i VFU-placering:* Att återplaceras till samma verksamhet och om möjligt till samma handledare, ger trygghet och större möjlighet till kontinuitet i handledningen. Genom återplacering riskerar dock studenter att förlora möjligheten att skapa en bredd av erfarenheter från olika förskole-, och skolkontexter. Det påbörjade arbetet med att organisera VFU i samverkansnoder<sup>2</sup> kan utgöra ett sätt att öka bredden i studenters erfarenheter under VFU. Det arbete som pågå med att utveckla progressionsmatriser och en digital portfolio kan möjliggöra en större kontinuitet i handledning och reflektion över studenternas professionsutveckling.

*Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av utbildningen:* Olika VFU-platser har olika förväntningar på studenter gällande tid i verksamheten och omfattning av undervisning, och dessa förväntningar går inte alltid i linje med lärarutbildningens formella krav. Det har även framkommit att bedömning av VFU i enskilda fall inte sker enligt de formella dokumenten. Detta tyder på att det finns vissa brister i samverkan mellan lärosäte och verksamhet, och i enskilda handledares kompetens. Delprojektets förslag är att i fortsatt arbete fokusera på att formulera, eller förtydliga befintliga, gemensamma riktlinjer samt att en fortsatt dialog med övningskolorna gällande bedömning av VFU bör prioriteras i utvecklingsarbetet.

*Handledning:* Handledarens förhållningssätt till studenten och till uppdraget, arbetslagets förhållningssätt till studenten, samt tydlighet i strukturen för handledningen, är centrala faktorer för studenternas professionsutveckling under VFU. Stressiga arbetssituationer i verksamheterna och handledare som vill, men inte har möjlighet, att prioritera handledning i den mån avtalen föreskriver har påverkat flera informanternas upplevelse av VFU negativt. Detta är en viktig ledningsfråga som bör diskuteras inom de förskolor och skolor där våra studenter genomför VFU, och som VFU-samordningen behöver följa upp kontinuerligt. Det är också viktigt att även fortsättningsvis prioritera utbildningsinsatser för att säkerställa handledarkompetens.

*Studentmöten:* Få informanter kan beskriva vilken funktion studentseminariet fyllt under deras VFU. Utöver det organiserade studentseminariet berättar informanterna om mer informella möten med andra studenter som betydelsefulla platser för reflektion, delade erfarenheter, och stöttning. Ett fortsatt utvecklingsarbete för att säkerställa kvaliteten i studentseminarierna är viktigt, men det är även viktigt att vidare undersöka hur övriga, och mer informella, studentmöten i verksamheten kan skapas.

---

<sup>1</sup> Hädanefter benämnt VFU

<sup>2</sup> En samverkansnod består av ett kluster av förskolor eller skolor som samarbetar kring VFU, bland annat för att skapa både kontinuitet och bredd i studenternas VFU:

*Integration mellan teori och praktik:*Handledning och studentseminarer har potential att vara ett stöd i studenternas arbete med att integrera teori och praktik till en helhet. Resultaten visar dock att så sällan är fallet och att handledningstillfällen och seminarier tillfällen oftast har fokus på praktiska frågor.

*Genomförande av studieuppgifter och examinationsuppgifter* uppfattas ofta som ett stöd i arbetet med att integrera teori och praktik. Uppgifterna kan även fungera som en brygga in i ett handledande samtal med större teoretisk förankring. Delprojektets förslag är att vidare arbeta med att utveckla studie- och examinationsuppgifter i samarbete med delprojektet *Forskningsbaserat lärande*. Vissa kompetensutvecklande insatser behövs även för att stärka handledares kompetens i att leda samtal som stödjer studenterna i att bygga dessa kopplingar, i handledning och i studentseminarer.

## Innehåll

<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	2
1.1 Delprojektets bakgrund i försöksverksamhet med övningsförskolor och skolor.	2
<b>2. Syfte och mål</b> .....	4
<b>3. Metod och genomförande</b> .....	4
3.1 Studenternas kontext .....	5
3.2 Reflektion över studiens genomförande .....	5
<b>4. Resultat</b> .....	6
4.1 Kontinuitet som princip i VFU-placering .....	6
4.1.1 Fördelar med kontinuitet – trygghet och progression över tid. ....	7
4.1.2 Nackdelar med kontinuitet – bristen på bredd .....	8
4.1.3 Sammanfattning .....	8
4.2 Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av lärarutbildningarna .....	9
4.2.1 Information från universitetet innan VFU .....	9
4.2.2 Förväntningar på studenter från VFU-platsen .....	9
4.2.3 Sammanfattning .....	12
4.3 VFU-platsen – handledarens och arbetslagets betydelse .....	12
4.3.1 Handledaren .....	12
4.3.2 Relationen mellan handledare och student .....	13
4.3.3 Arbetslaget .....	14
4.3.4 De handledande samtalen. ....	15
4.3.5 Sammanfattning och diskussion .....	16
4.4 Studentmöten – formella och informella mötesplatser .....	17
4.4.1 Studentseminarium .....	17
4.4.2 Övriga studentmöten .....	18
4.4.3 Sammanfattning .....	19
4.5 Integration mellan teori och praktik .....	20
4.5.1Handledning .....	20
4.5.2 Studentseminarium .....	20
4.5.3 Studieuppgifter och examinationsuppgifter .....	21
4.5.4 Sammanfattning .....	22

<b>5. Slutsatser och förslag inför fortsatt utvecklingsarbete</b> .....	23
5.1 Kontinuitet som princip i VFU-placering.....	23
5.2 Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av utbildningen. 25	
5.3 VFU-platsen – handledarens och arbetslagets betydelse .....	26
5.4 Studentmöten - formella och informella mötesplatser.....	27
5.5 Integration mellan teori och praktik .....	27
<b>6. Referenser</b> .....	29
<b>7. Bilagor</b> .....	30

## 1. Inledning och bakgrund

I denna rapport presenteras resultaten av en intervjustudie som gjorts med lärarstudenter som slutfört en eller flera perioder av VFU inom ramen för en övningsförskola eller skola<sup>3</sup>. Studien fokuserar på studenternas upplevelser av VFU vid övningsförskola eller skola, och hur VFU bidragit till deras professionsutveckling. Informanterna studerar på förskolläraryrket (FL), grundläraryrket (GL) och ämnesläraryrket (ÄL) vilket ger studien en god bredd. Sammantaget har 22 intervjuer genomförts och studien ger en kvalitativ inblick i studenters upplevelser av VFU och ger möjlighet att se eventuella skillnader mellan programmen. Arbetet har genomförts inom ramen för delprojektet *Övningskola 2.0* som ingår i Örebro universitets strategiska satsning *Framtidens lärarutbildning*, ett projekt med det övergripande målet att utveckla en lärarutbildning av hög kvalitet som svarar mot både nuvarande och framtida behov. Detta delprojekt syftar till att utveckla en verksamhetsförlagd utbildning av hög kvalitet som är väl integrerad med den campusförlagda delen av lärarutbildningen och pågående lärarutbildningsrelevant forskning. Huvudsakligt fokus är att stärka förutsättningarna för att erbjuda lärarstudenterna en sammanhållen professionsutbildning där VFU är ett centralt nav.

Delprojektet tar sin utgångspunkt i regeringens satsning på försöksverksamheten med övningsförskolor och övningskolor (Utbildningsdepartementet 2013) som Örebro universitet deltagit i mellan 2014 och 2019, samt Universitetskanslersämbetets<sup>4</sup> slutliga utvärdering av försöksverksamheten 2020 (Universitetskanslersämbetet 2020:5). Föreliggande studie har sin bakgrund i en undran över hur studenter som genomfört VFU inom övningskola upplevt denna del av studierna, samt hur de anser att VFU bidragit till deras professionsutveckling. Studien syftar till att ge en kvalitativ inblick i studenters upplevelser av VFU och kommer att användas som underlag i delprojektets vidare utvecklingsarbete.

### 1.1 Delprojektets bakgrund i försöksverksamhet med övningsförskolor och skolor.

Ett omfattande utvecklingsarbete gällande VFU påbörjades då lärarutbildningen vid Örebro universitet mellan 2014 och 2019 deltog i regeringens satsning på försöksverksamhet med övningsförskolor och övningskolor (Utbildningsdepartementet 2013). Regeringens övergripande intention med försöksverksamheten var att öka kvaliteten i VFU genom att stärka integrationen mellan teori och praktik, och lärosätenas samverkan med VFU-verksamheterna. Tre övergripande skäl till försöksverksamheten anges:

- Förstärka kompetens hos VFU-handledare samt säkerställa att särskilt yrkesskickliga lärare bidrar till VFU. Detta antas främja likvärdighet i VFU och specifikt i bedömning av VFU.
- Säkerställa en koncentration av studenter vid övningskolor, vilket antas skapa stabilitet och goda förutsättningar för erfarenhetsutbyten mellan studenter, mellan handledare och mellan student och handledare. Därtill ska VFU även bidra till att studenterna får en bredd i sina

---

<sup>3</sup> Hädanefter används begreppet *övningskolor* i de fall både övningsförskolor och övningskolor avses.

<sup>4</sup> Hädanefter benämnt UKÄ

erfarenheter. Studenten ska ges möjlighet att möta olika sociala och kulturella kontexter, och möta barn och elever med olika förutsättningar.

- Främja ökad samverkan mellan verksamhet, utbildning och forskning, vilket även detta antas främja likvärdighet i genomförande och bedömningen.

Den struktur för organisation och genomförande av VFU som under denna period byggs upp vid Örebro universitet har sedan dess permanentats och mycket arbete har gjorts för att nå målen. I nuläget gör alla studenter VFU vid övningsförskola eller övningsskola med undantag för hemortsplaceringar och vissa ämnesstudenter inom ämneslärarprogrammet<sup>5</sup>.

Samverkan mellan verksamhet och lärosäte sker bland annat genom besöksverksamhet där universitetslärare befinner sig i verksamheten på olika sätt. På Örebro universitet organiseras besöksverksamheten i ett studentseminarium och ett handledarseminarium per VFU-period, som förläggs på VFU-platsen. Detta är en modell som Örebro universitet är ensamma om att genomföra. *Studentseminariet* innebär att studenter placerade vid samma verksamhet, eller verksamhetsområde, träffas för ett seminarium som leds av handledare eller VFU-samordnare i verksamheten. Universitetslärare finns även med som representant för delkursens tematiska innehåll. Innehållet i seminariet varierar men kärnpunkten är att ge studenterna tillfälle att reflektera tillsammans över erfarenheter under VFU som anknyter till VFU's tematiska fokus (t.ex. sociala relationer, betyg och bedömning eller undervisning i ämne). På så sätt syftar studentseminariet även till att stödja studenterna i att skapa kopplingar mellan utbildningens mer teoretiska och mer praktiska innehåll. *Handledarseminariet* är ett tillfälle för handledare att träffas tillsammans med universitetslärare för att diskutera frågor gällande bedömning av VFU. Syftet med seminariet är att göra bedömningen av VFU så rättssäker och likvärdig som möjligt.

Då satsningen med försöksverksamhet med övningsskolor avslutas 2019 genomförde UKÄ en slututvärdering (Universitetskanslersämbetet 2020) som ger en viktig fingervisning om kvalitetsindikatorer för VFU samt prioriterade områden för fortsatt utveckling. Utvärderingen visade på flera positiva effekter av satsningen. Bland annat har relationen mellan deltagande skolverksamheter och lärosäten generellt sett stärkts, handledningens kvalitet ökat och bedömningen av studenter under VFU blivit mer likvärdig och rättssäker. Det finns dock flera utmaningar som kvarstår och de tre centrala skälen för försöksverksamheten kvarstår som fokus för genomförande av fortsatt utvecklingsarbete.

Vid Örebro universitet genomförs lokala utvärderingar av VFU, och än mer systematiska utvärderingar är under utveckling. Lokala utvärderingar visar att Örebro universitets lärarutbildning på olika sätt behöver arbeta vidare med de tre centrala målen. *Koncentrationen av studenter* inom övningsförskoleområden och övningsskolor är relativt hög inom samtliga program. Gällande *kompetensen hos VFU-handledarna* finns i nuläget inget system för att utvärdera kompetensen hos de handledare studenterna placeras hos men ett digitalt system är under utveckling. Gällande ökad *samverkan mellan övningsskolor och lärosäte* tyder lokala utvärderingar på att både lärosätet och regionens VFU-verksamheter upplever att kommunikationen och samverkan generellt sett blivit bättre,

---

<sup>5</sup> Läsåret 2020/2021 har på grund av Corona-situationen dock inneburit ovanligt många placeringar utanför övningsförskola eller skola, främst på grund av fler hemortsplaceringar.



men att bland annat de studentseminarium som organiseras inom ramen för övningsskolan behöver vidareutvecklas (Folkesson 2020).

Sammantaget kan sägas att tidigare arbete med övningsskoleverksamheten har lagt en god grund för att nå upp till de målsättningar som finns med övningsskolorna, och att ytterligare arbete kvarstår att göra för att lärarutbildningen vid Örebro universitet ska kunna säkerställa en verksamhetsförlagd utbildning av hög kvalitet som är väl integrerad med den campusförlagda delen av lärarutbildningen och pågående lärarutbildningsrelevant forskning. Detta är utgångspunkten för delprojektet *Övningsskolan 2.0* och den intervjustudie som redovisas i detta dokument är ett led i det utvecklingsarbetet.

## 2. Syfte och mål

Föreliggande intervjustudie syftar till att undersöka studenters upplevelser av att ha genomfört verksamhetsförlagd utbildning inom övningsförskola eller övningsskola, som en del av lärarutbildning på Örebro universitet. Resultaten kommer att användas som underlag för utvecklingsarbete inom ramen för delprojektet *Övningsskola 2.0*.

## 3. Metod och genomförande

Material till studien har samlats in genom semistrukturerade intervjuer med lärarstudenter vid Örebro Universitet. Totalt har 22 studenter intervjuats:

- 12 ämneslärarstudenter med inriktning som spänner över ämnena svenska, historia, matematik, idrott och hälsa samt musik,
- 6 grundlärarstudenter jämnt fördelat mellan inriktning f-3 och 4-6, samt
- 4 förskollärarstudenter.

Samtliga informanter har genomfört minst tre VFU-perioder varav en till tre perioder varit vid en övningsskola.

Under hösten 2020 kontaktades samtliga lärarstudenter vid Örebro universitet som genomfört halva sin utbildning via mail. Den första kontakten innefattade en presentation av studiens syfte och en förfrågan om deltagande. Mailadresser hämtades ut via det administrativa systemet Ladok. Studenter som var intresserade svarade med vändande mejl, och intervjuer planerades senare in under höstterminen 2020 och under första delen av vårterminen 2021.

Frågorna under intervjuerna ställdes utifrån fem tematiska områden: *"Kontext"*, *"Handledning"*, *"Bedömning och arbetsförhållanden under VFU"*, *"Möten med andra lärare och studenter"*, *"Studieuppgifter och examinationer kopplade till VFU"* samt *"Professionsutveckling"*

Intervjuerna varade mellan 30 och 45 minuter. De genomfördes på distans via Zoom<sup>6</sup> och spelades in för att senare transkriberas. Vid transkriberingen anonymiserades informanterna och den inspelade intervjun raderades därefter.

Intervjusvaren tyder på att förskollärare, grundskollärare och ämneslärare delar vissa upplevelser, men att det även finns vissa olikheter mellan de olika programmen. Skillnaderna är tydligast mellan förskollärostudenterna å ena sidan och grundläro-, och ämneslärostudenterna å andra sidan. Utifrån informanternas svar har fem kategorier skapats för att rymma dessa likheter och skillnader i programmen. Dessa kategorier utgör även rubrikerna i resultatdelen:

*Kontinuitet som princip i VFU-placering*

*Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av utbildningen*

*Handledning*

*Studentmöten*

*Integration mellan teori och praktik*

### **3.1 Studenternas kontext**

De kontextuella förutsättningar som informanterna gjort sin VFU inom skiljer sig åt mellan de olika programmen och redovisas nedan:

Samtliga informanter från *förskolläroprogrammet* återkom till samma förskoleområde under alla sina VFU-perioder, men blev inför varje VFU placerad på en ny förskola inom respektive område. De har således haft olika handledare vid varje period. I stort sett alla tror att de har haft behöriga handledare, med ett undantag då ordinarie handledare blev sjukskriven och en annan fick hoppa in som handledare med kort varsel.

Informanterna från *grundskolläroutbildningen* har totalt sett genomfört tre eller fyra VFU-perioder. Två eller tre av dessa har varit på en övningsskola och en period har de placerats vid en VFU-skola som inte är en övningsskola. Det har varierat mellan informanterna om de återvänt till samma handledare eller tilldelats olika handledare under respektive period. Samtliga tror att de har haft utbildade handledare, med ett undantag då ordinarie handledare blev sjukskriven och en annan fick hoppa in som handledare med kort varsel. Bedömningen av VFU har för denna informant skett i samarbete med utbildad handledare.

För de informanter på *ämnesläroprogrammet* som placerats inom övningsskola inför VFU 1 har de flesta sedan gjort alla sina VFU-perioder på samma skola och med samma handledare. De allra flesta antar att de getts handledning av utbildad handledare. I materialet finns tre informanter från ämnesläroprogrammets som placerats vid övningsskola först vid VFU 2 eller VFU 3. Samtliga studenter förväntar sig att återvända till samma övningsskola inför VFU 4.

### **3.2 Reflektion över studiens genomförande**

För det första, är det viktigt att ha i åtanke att vid intervjutillfället har flera terminer passerat sedan informanterna gick ut på sin första VFU vilket kan påverka deras svar. I enstaka fall har informanter

---

<sup>6</sup> Alla intervjuer utom en genomfördes på zoom. Denna intervju genomfördes på Campus.

haft svårt att dra sig till minnes till exempel hur de upplevde den information de delgetts av universitetslärare innan den första VFU-perioden, eller huruvida studentseminarium genomförts under alla VFU-perioder vid övningsförskola eller skola.

För det andra, har ambitionen med studien varit att få en så bred representation av studenter som möjligt, från de olika programmen och med olika ämnesinriktningar. Detta har resulterat i att antalet intervjuade ämneslärarstudenter är betydligt högre än antalet intervjuade förskollärestudenter, vilket riskerar att påverka analysen. I vissa fall finns tydliga skillnader mellan programmen, till exempel gällande placering, och i andra fall finns stora likheter, till exempel gällande informanternas tankar om handledning. I arbetet med rapporten har vi varit medvetna om detta och det har varit vår ambition att vara så tydliga som möjligt med att beskriva likheter och skillnader mellan de olika programmen.

## 4. Resultat

Analysen av de genomförda intervjuerna redovisas nedan, uppdelat i fem kategorier och fem rubriker. I vissa fall har det funnits tydliga skillnader mellan programmen, främst mellan informanter från förskolläraryrket å ena sidan och grundlärares-, och ämnesläraryrket å andra sidan. I dessa fall markeras tydligt de olika programmens skillnader i svar. Slutligen sammanfattas varje delanalys kort och de viktigaste slutsatserna lyfts fram.

### 4.1 Kontinuitet som princip i VFU-placering

En vägledande princip för VFU inom övningskolor är att studenterna ska få möjlighet till kontinuitet och att lära känna en verksamhet på djupet. Det antas bidra till att skapa goda förutsättningar för erfarenhetsutbyten mellan studenter, mellan handledare, samt mellan student och handledare.

Ambitionen är samtidigt att studenterna ska få en bredd i sin VFU genom att få erfarenheter av förskolor och skolor inom olika geografiska, kulturella och socioekonomiska kontexter. Detta antas bidra till en beredskap att möta barn och elever med olika förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet 2013). Denna kombination är givetvis svår att uppnå och hittills har kontinuiteten prioriterats i första rum vid Örebro universitets lärarutbildning. Hur placeringen av studenter sker ser dock i detta hänseende något olika ut inom de olika programmen:

*Förskollärestudenter* placeras främst inom ett förskoleområde under hela sin utbildning och byter förskoleverksamhet inom området inför varje ny VFU-period. Inom vissa förskoleområden finns verksamheter med en mångfald av kulturella och socioekonomiska kontexter, och inom andra områden är verksamheterna mer homogena. Förskollärestudenterna möter således olika handledare, olika barngrupper och olika personalgrupper men inom samma verksamhetsområde.

*Grundlärares- och ämneslärestudenter*<sup>7</sup> genomför tre av sina totalt fyra VFU-perioder på samma VFU-skola vilket innebär möjligheten att erfara en skola i en annan kontext under en VFU-period. Detta innebär en kontinuitet och en viss variation. Dessa studenter möter således främst olika elevgrupper och personalgrupper inom samma skola men får även viss erfarenhet av ytterligare en kontext.

---

<sup>7</sup> Sedan 2019 genomför ämneslärestudenter två av sina VFU-perioder inom högstadiet vilket kan ha inverkan på bredd och kontinuitet. Ingen av dessa studenter är med i denna studie.

Det ser olika ut bland informanterna från grund- och ämneslärarprogrammen huruvida de haft samma handledare eller inte under de tre perioderna på samma skola.

Nedan redovisas resultaten gällande informanternas upplevelser av fördelar och nackdelar med ovanstående upplägg. I materialet från informanterna på grund- och ämneslärarprogrammen är det svårt att se om upplevda fördelar eller nackdelar dominerar. Informanterna från förskollärarprogrammet nämner dock få fördelar med upplägget, vilket kan tolkas som ett uttryck för att de inte upplevt kontinuiteten lika tydligt. I kategorin fördelar redogörs därför enbart för svar från informanter från grundlärar- och ämneslärarprogrammen.

#### 4.1.1 Fördelar med kontinuitet – trygghet och progression över tid.

I gruppen informanter från förskollärarprogrammet finns som sagt få svar som kan tolkas som uttryck för fördelarna med upplägget, vilket kan bero på att dessa studenter inte på samma sätt upplevt kontinuitet som en princip då praxis är att de omplacerats inom ett förskoleområden inför varje ny VFU. Informanter inom grundlärar- och ämneslärarprogrammen nämner dock flera fördelar med att återkomma till samma skola. Två av de tydligaste teman som framkommer är *trygghet* och *handledarens möjlighet att följa studentens progression över tid*.

Flertalet svar handlar om att återplaceringen i samma verksamhet ger en ökad känsla av *trygghet*. Att återkomma till samma skola innebär att återkomma till en miljö som redan är bekant.

Nej, men man känner till lokalerna, man visste var lärarrummet var, man visste vart fikarummet var, man visste vart maten fanns. Och sen ... ja, men bara... man visste grejer. Den här första veckan som är så himla mycket intryck, det blev ju färre, eftersom man redan hade vissa av dom intrycken. Och sen är det också det här ... första gången jag var där, så fick vi inte en nyckel till fikarummet, och då kunde vi inte heller komma in i lärarrummet. Så efter, vi hade lite så här, ”hörni, vi måste tas oss runt”. Så fick vi det andra gången vi var på övningsskolan. Och det gjorde ju också att det blev bättre, för då kom man dit: Här får du din tagg, här får du din nyckel. Så det var väldigt fint strukturerat. (Student ÄL)

Att redan första dagen veta var personalrummet eller matsalen ligger, hur arbetslagen är organiserade, eller att till och med vara bekant med eleverna, gör att det går åt mindre tid och energi till att bekanta sig med något nytt. ”Startsträckan är kortare”, som en informant säger och på så sätt kan det ses som att tiden på VFU blir mer effektiv. Vidare framhålls att det kan göra det lättare för verksamheten att lita på studenten och ge denne mer frihet då studenten sedan tidigare är bekant med arbetslaget. Att till exempel få tillgång till en nyckel kan ha ett viktigt symbolvärde och kanske kan det göra det lättare för studenten att axla den professionella rollen som lärare?

Vidare ger flera informanter uttryck för de fördelar som finns med att återkomma till samma handledare (vilket dock inte alltid är fallet vid återplacering). Att möta samma handledare vid flera tillfällen ger denne möjlighet att *följa studentens progression* under en längre tid. Det innebär att skolan och handledaren ges förutsättningar för att ha en långsiktig planering för studentens progression, till exempel en samsyn i vad studenten bör ges möjlighet att prova, utveckla och sätta sig in i under respektive VFU-period.

Och det tyckte jag var väldigt bra, och dom pratade mycket under första perioden också, att ”och sen när ni kommer tillbaka så kommer vi ha ett annat ämne på seminariet”, och ”När ni kommer tillbaka så kommer det bli så här”. Så dom var också väldigt medvetna, och han som var ansvarig för VFU:arna, han var väldigt duktig på att hela tiden ta in det, att det här är långvarigt. Så det uppskattade jag. (Student ÄL)

Det innebär även att handledaren redan från start har en bild av vilka som är studentens styrkor och utvecklingsområden sedan tidigare och handledningen kan ta vid där när en ny period påbörjas. En

ämneslärarinformant nämner att hen upplever att handledaren, då denne kan se hens progression i ett större perspektiv, även kan göra en mer rättvis slutbedömning av VFU-perioden.

#### 4.1.2 Nackdelar med kontinuitet – bristen på bredd.

I detta avsnitt redogörs för svar från informanter vid alla tre programmen. Ett tema har varit återkommande i flertalet av utsagorna. Detta gäller *bristen på bredd i erfarenheter under VFU* som en konsekvens av att återplaceras i samma verksamhet. Informanterna ger uttryck för hur detta påverkar deras VFU på olika sätt. Flera av dem kan se att de förlorar möjligheten att få ta del av olika sätt att arbeta och ta sig an yrkesroller. En informant från grundskolläraryrket, som under en VFU-period placerats vid en skola som inte är en övningskola, beskriver den upplevelsen såhär:

Det är sån stor skillnad mellan skolor, mellan handledare och mellan strukturer. För jag kom från en skola som hade jättemycket struktur, alltså i allting, i matsalen, på rasterna. Vi snackar allt. Till en skola som var nästan i lite kaos. Att lärarna inte visste riktigt hur dom skulle göra, eleverna hade ingen "gå-in-hälsning", om man säger så [...] Vad förväntas det av lärarna? Mycket sånt. Och så är det ju, men det är det jag känner att jag gärna skulle vilja se mer av. Så ... för jag tänkte ju "fan vad lätt det kommer vara att bli lärare" när jag var på min övningskola, och så kom jag till en som var helt annorlunda. Och då kände jag "jäklar, nu har jag mycket att arbeta med". Och det skulle jag egentligen vilja se mer av. (Student GL)

Att ges möjligheten att jämföra och reflektera över olika arbetssätt och perspektiv på yrket beskriver ovanstående informant som värdefullt.

Informanter beskriver även hur de som en konsekvens av återplaceringen förlorar möjligheten att få erfarenhet av verksamheter inom olika geografiska, sociala och kulturella kontexter:

För då har vi satt oss i jämförelse med studenter som har fått testa ett gymnasium i Kumla, och fått testa två olika gymnasier i Örebro, liksom dom har fått testa dom här mindre gymnasierna, i Lindsberg till exempel. Det är väl det som vi kanske känner att vi, nu pratar jag för alla, men det är det jag upplever i alla fall, att det är det vi känner, att vi också gärna hade velat testa olika skolor. För att även fast det är kommunala skolor vi pratar om så ser dom ändå väldigt annorlunda ut. (Student ÄL)

Att det är viktigt för det framtida yrket att få en bred förståelse av uppdraget som förskollärare och lärare är det många av de intervjuade som påtalar. Det kan innebära både en bredd i olika arbetssätt och i de kontexter FU-skolorna befinner sig inom.

#### 4.1.3 Sammanfattning

Som ovan nämnt finns det en stor spridning i svaren gällande detta tema, men vi kan se följande resultat:

- *Tryggheten* i att som student känna igen sig i verksamheten inför en ny VFU-period är viktig för studenters professionsutveckling.
- Möjligheten att ha *en handledare som kan följa progressionen* är viktig för studenters professionsutveckling.
- Nackdelarna med kontinuitet är *bristen på bredd i erfarenheter* av olika kontexter.

Det är viktigt att betona att *gruppen informanter från förskolläraryrket* står ut i detta tema. I informanternas svar är det tydligt att de inte på samma sätt upplevt kontinuitet som en princip då praxis är att förskollärestudenter omplaceras inom ett förskoleområde inför varje ny VFU och således möter en ny förskola varje ny VFU-period. Det kan innebära att de riskerar att gå miste om de möjligheter till ökad trygghet och tydlighet i progression som återplacering kan innebära.

## 4.2 Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av lärarutbildningarna

En av de positiva effekterna av satsningen på försöksverksamheten med övningsskolor är enligt UKÄ (2020) att relationen mellan deltagande verksamheter och lärosäten generellt sett har stärkts. Samtidigt lyfts stärkt samverkan fram som en central aspekt att även fortsättningsvis arbeta vidare med i syfte att ytterligare främja likvärdighet i VFU och specifikt i bedömning av VFU. I delprojektet Övningsskola 2.0 ses samverkan som en grundläggande förutsättning för att skapa en god integration mellan verksamhetsförlagda och campusförlagda delar av lärarutbildningen. Då informanter till exempel beskriver de förväntningar som de olika parterna haft på dem som studenter har det tolkats som uttryck för hur de upplevt samverkan mellan universitetet och VFU-platsen. Under nedanstående rubriker behandlas samverkan mellan universitet och VFU-platsen i termer av information inför VFU och förväntningar under VFU.

### 4.2.1 Information från universitetet innan VFU

I informanternas utsagor är det entydigt att de inte riktigt vet vad det innebär att bli placerad vid en övningsskola. Flertalet nämner att de visste att de skulle återvända till samma plats vid senare VFU-perioder, men för vissa kom det som en överraskning inför VFU 2. Flera informanter inom alla programmen nämner att de tror att det innebär att deras handledare genomgått en särskild utbildning, eller att förskolan eller skolan har ett särskilt uppdrag att exempelvis rekrytera framtida personal.

Vad en övningsskola innebär är således inte särskilt tydligt för informanterna. Flertalet beskriver även att den information de fick av universitetet i förväg var knapphändig och att de inte kände sig tillräckligt förberedda inför VFU:

Mycket om... vad som kan förväntas av mig, har det ändå varit, för vi har haft dom här mallarna om vad man ska göra, och uppgifter då. Men inte så mycket vad jag ska få ut, som student. Förutom just att jag ska få se relationer. Men vad kommer jag göra med dom, lite mer.... men också det: kan jag begära att få vara med på ett utvecklingssamtal? Såna saker vet jag inte. Kan jag fråga, kan jag begära, har jag rätt till? Eller ska jag bara göra det handledaren säger. Hur mycket får jag påverka? [...] Får jag gå med en annan idag, så jag får se nationella prov? Får jag gå med nån annan idag så att jag får med om föräldrakontakt? (Student GL)

Att informanterna upplever sig oförberedda inför sin första VFU kan ha flera olika orsaker, till exempel är de nya på utbildningen och att de har ett överflöd av information att ta hand om. Att de upplever en viss osäkerhet är inte konstigt men det innebär också att det är särskilt viktigt att informationen är så koncis och tydlig som möjligt inför studenternas första VFU-period. Det är heller inte konstigt att informanterna inte tydligt kan beskriva vad som utmärker en övningsskola. Det går även att ställa sig frågan hur mycket information de som studenter behöver. Med det sagt, om studenterna inte vet vad de kan förvänta sig av sin VFU-placering så kan de inte heller ställa krav på den delen av sin utbildning eller sätta tydliga gränser för vad som ingår, eller inte ingår, i deras roll som studenter.

### 4.2.2 Förväntningar på studenter från VFU-platsen

De formella krav universitetet ställer på studenter under VFU uttrycks i stöddokument för respektive delkurs och i gällande bedömningskriterier. Informanterna tillfrågades om de upplevt att det finns samma formella och informella förväntningar från universitetet å ena sidan och VFU-platsen å andra sidan. Svaren visar att informanternas erfarenheter skiljer sig åt mycket och att det inte är möjligt att hitta gemensamma nämnare mellan program och mellan ämnesinriktningar. Flera informanter ger



uttryck för detta på olika sätt, bland annat genom att påtala just stora skillnader i krav från VFU-platsen:

Men allas upplevelser har ju varierat när man har pratat med klasskompisar och sånt. Vissa har haft det väldigt så här att nästan känt att ”är jag önskad här över huvud taget?”, och vissa känner liksom att dom är där från 08 till 17, och ändå har planeringsarbetet, förarbetet också. (Student ÄL)

Det har dock varit möjligt att urskilja två gemensamma teman i vilka aspekter av VFU som informanterna tar upp i detta sammanhang och som tycks vara viktiga för deras förståelse av hur samstämda universitetet och VFU-platsen är i sina förväntningar. Dessa är *tid i verksamheten* och *omfattning av undervisning och övrigt arbete relaterat till yrket*.

Gällande förväntningar på *den tid som studenterna bör spendera i verksamheten* varje dag finns vissa skillnader mellan programmen men likheter inom programmen. Flera av informanterna från förskolläraryrket, och grundläroprogrammet beskriver att VFU-platsen tillsammans kommit överens om fasta tider när alla studenter ska närvara, men hur dessa riktlinjer formuleras tycks variera stort. En informant nämner tidsramen 8–12, en annan 8–16 och ytterligare en informant 8–17. De flesta informanter tycks dock uppleva att de inom tidsramarna ges rimliga förutsättningar för att genomföra studieuppgifter och förbereda examinationer, vilket tyder på en samstämmighet mellan universitetet och verksamheten i tanken om att studenternas VFU innefattar tid i verksamheten, tid för reflektion och tid för att förbereda examination. Det finns några få svar som indikerar att övriga studier behövs genomföras på kvällstid. Anledningen till detta kan vara verksamhetens krav på närvaro, men även informantens egen önskan om att få ut så mycket som möjligt av tiden på VFU-platsen att övriga studier prioriteras bort under dagtid.

Ingen av de intervjuade ämneslärostudenterna nämner att fasta tider satts av VFU-skolan, men kraven på närvaro tycks även här skilja sig åt markant mellan olika verksamheter och olika VFU-perioder:

Det kanske är mer att det känns som att handledarna gör lite som dom själva tycker [...] Det är ju så olika från handledare till handledare. Min handledare ville att jag skulle gå på alla lektioner som fanns för att jag skulle få erfarenhet, medan mina kompisar i matten, dom kunde gå på en lektion och sen vara ledig resten av dagen, och sen kommer dom tillbaka dagen därpå och höll en lektion. Så det är väl mer så att det inte är några förväntningar alls, och dom får välja lite själva hur dom ska göra med oss VFU-studenter. (Student ÄL)

Det förefaller alltså finnas mycket stora skillnader i de förväntningar verksamheterna har på studenternas närvaro i tid, vilket tyder på att samverkan mellan VFU-platsen och den campusförlagda delen av VFU-kurser inte fullt ut fungerar i detta hänseende. I sammanhanget kan nämnas att en informant från förskolläraryrket lyfter fram att hen kan se stora fördelar med att en gemensam riktlinje för tiden i verksamheten beslutades inför läsåret 20/21<sup>8</sup>: ”... det tror jag kommer underlätta många duster, och ta bort mycket negativ energi” (student FL).

Gällande förväntningar på *omfattningen av undervisning och övrigt arbete relaterat till yrket* finns en viss diskrepans mellan de formella krav som uttrycks i bland annat bedömningskriterier, och de mer informella förväntningar verksamheterna har. Flera av informanterna från förskolläraryrket, och grundläroprogrammet beskriver att VFU-platsens handledare gemensamt formulerat skriftligt vad

---

<sup>8</sup> Riktlinjen anger att studenten bör delta i verksamheten ca 35 timmar per vecka och att ca 5 timmar per vecka bör avsättas till arbete med studieuppgifter och examination.

varje student bör observera, pröva, delta i och få information om under sina VFU-perioder: ”... och då är det bland annat med föräldramöte och APT och utvecklingssamtal och sådär. Öppning och stängning” (Student FL). Ingen av informanterna uttrycker att de upplevt att dessa specifika förväntningar stått i konflikt till universitetets förväntningar. Snarare upplevs det ofta som positivt att ha tydliga förväntningar och att som student få ta del av lärarens hela vardag under VFU. En av informanterna på grundlärarprogrammet menar dock att detta färdiga schema gjort att hen inte vågat fråga om att få delta i andra aktiviteter. Ingen av informanterna från ämneslärarprogrammet nämner liknande dokument från enskilda verksamheter.

De förväntningar universitetet ställer på studenterna gällande omfattning av undervisning uttrycks som minimikrav och svaren visar att de förväntningar som finns från verksamheterna kan se annorlunda ut:

Det enda som är annorlunda är ju mängden lektioner, eller hur många tillfällen man ska ta. Att universitetet säger ett tillfälle första VFU'n, men min handledare var så här ”ja, men nu får du ta lite fler här”. Så det kändes som att dom förväntade sig att jag ska ta många fler moment. (Student GL).

Några informanter beskriver detta som påtvingat, som att de ses som en extra resurs som behöver ta alltför mycket ansvar. Andra menar att förväntningarna från universitetet är alltför lågt ställda och att de uppskattar att de blivit utmanade i att utveckla sin undervisning.

Utöver ovanstående två teman har en synnerligen viktig problematik framkommit i intervjuer med studerande vid forskollärareprogrammet<sup>9</sup> och grundlärarprogrammet<sup>10</sup> och som rör bedömning av studenter. Tre informanter uppger att de har direkt erfarenheter av att handledare varit av uppfattningen att studenter under VFU1 inte kan nå upp till hög nivå<sup>11</sup> i bedömningen – trots att det av bedömningsskalan tydligt framgår att studenten ska bedömas enligt nivåerna *otillräcklig, tillfredställande och hög nivå*. Detta har resulterat i att de fått bedömningen tillfredställande nivå men utan en god motivation.

”Jag kan inte sätta ett högt betyg på dig, då det här är första gången du är ute på VFU.” Det tyckte jag var lite konstigt för jag menar... jag kan ju inte bara få ett godkänt för att det är min första gång. Man bedöms ju utifrån ens utgångspunkt för vart man befinner sig just nu och inte vart man förväntas befinna sig när man är klar. Det finns ju en anledning till att man kan nå ett högt betyg redan då. Och hon hade redan bestämt sig för att man bara kunde få godkänt och att det gällde när man kom ut senare gånger. Den bedömningen var inte bra. Hon använde inte betygsskalan på rätt sätt. Hon hade bestämt sig för vad hon tyckte. (Student GL)

I intervjuerna från ämneslärarprogrammet framkommer inga utsagor om begränsade möjligheter vid bedömning av VFU, men en informant lyfter bedömningen som ett problem då handledaren varit sjukskriven större delen av VFU-perioden. Handledaren har gett en bedömning på tillfredställande nivå och enligt informanten enbart motiverat detta med att hen inte haft möjlighet att få en mer djupgående uppfattning av studentens progression:

---

<sup>9</sup> 1 informant tar upp detta problem.

<sup>10</sup> 2 informanter tar upp detta problem.

<sup>11</sup> Hög nivå kan jämföras med en VG-nivå.



Sen kan det ju slå väldigt fel, nu drar jag in min andra praktik då, när dels handledaren var sjuk väldigt mycket och så här ”jag har knappt sett dig, så jag kan inte sätta mer än ett G”. Okej, men jag har varit här, och jag har gjort allt det här, men okej. (Student ÄL)

Även om detta problem enbart kommer upp i en av intervjuerna, är det viktigt att ta på allvar då det indikerar att det, i ett fåtal fall, sker bedömningar som inte är rättssäkra.

### 4.2.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultaten på följande:

- *Samverkan* mellan de verksamhetsförlagda och de campusförlagda delarna av utbildningen upplevs i många delar som god men det finns områden som behöver utvecklas. Två av dessa redogörs för nedan.
- *Förväntningarna på studenterna från verksamheten* tycks skilja sig mycket åt mellan olika VFU-platser, vilket kan exemplifieras med den tid varje dag studenterna förväntas befinna sig där. De flesta informanter tycks dock uppleva att de inom tidsramarna ges rimliga förutsättningar för att genomföra studieuppgifter och förbereda examinationer, vilket tyder på en samstämmighet mellan universitetet och verksamheten i tanken om att studenternas VFU innefattar tid i verksamheten, tid för reflektion och tid för att förbereda examination. Den upplevda variation som framkommer i svaren är dock i sig en viktig slutsats och den indikerar att det finns brister i kommunikation och samverkan mellan verksamheterna och universitetet. En konsekvens av detta kan vara att likvärdigheten i studenternas VFU påverkas negativt.
- Flera informanter har erfarenheter av att handledare utestängt dem från möjligheten att nå upp till hög nivå i *den slutliga bedömningen under VFU 1*. Det innebär att bedömningsskalan i enstaka fall används på ett felaktigt sätt som ytterst påverkar studentens betyg på kursen. Även om detta handlar om enstaka fall är det ett synnerligen angeläget problem att arbeta med och att adressera i dialog med verksamheterna.

## 4.3 VFU-platsen – handledarens och arbetslagets betydelse

Det övergripande skälet till försöksverksamheten med övningskolor handlar om att pröva och utvärdera strategier för att höja kvaliteten i VFU (Utbildningsdepartementet 2013). I de intervjuer som genomförts inom ramen för denna studie beskriver informanterna vad de varit nöjda med under sina VFU-perioder och vad de varit mindre nöjda med. Det har tolkats som uttryck för en VFU med upplevd god kvalitet eller som uttryck för upplevelser av bristande kvalitet. Nedan redogörs för analysen av de faktorer informanterna gett uttryck för påverkar kvaliteten i VFU.

### 4.3.1 Handledaren

Oavsett program är det tydligt i svaren att den enskilde handledaren och dennes sätt att handla är avgörande för om informanterna är nöjda eller inte. I de beskrivningar som tolkats som uttryck för vad som utmärker en handledning som möjliggjort för informanterna att utvecklas i sin yrkesroll framträder flera gemensamma nämnare.

För det första, centralt för upplevelsen av VFU är att informanten upplever att handledaren anpassat handledningen efter dennes kunskapsnivå, tidigare erfarenheter av yrket och behov av stöttning. Till exempel har flera av de intervjuade förskolärarstudenterna arbetat inom förskola innan påbörjad utbildning och de menar att de uppskattat att handledningen tar vid där de befinner sig och att kraven anpassas till den erfarenheter de redan har. Bland annat nämner flera av dem att de tidigt kunnat bidra till verksamheten och att det varit lätt att hitta sin plats i arbetslaget och i den pedagogiska

verksamheten. I de intervjusvar som redovisas här framkommer detta särskilt tydligt just bland de informanter som har tidigare erfarenhet av förskolläraryrket.

I svaren från informanterna på ämneslärarprogrammet finns i stället flera svar som ger uttryck för en annan upplevelse, nämligen att de som har tidigare erfarenhet av läraryrket menar att den första VFU-perioden inneburit ett steg tillbaka i utvecklingen av den egna lärarrollen. Även om dessa utsagor snarare beskriver en motsatt upplevelse så pekar de sammantaget mot betydelsen av att handledningen anpassas till den enskilde studentens utgångspunkter. Det finns inget i materialet som direkt visar på att en informant uppskattat extra stöttning i samband med en osäkerhet eller svårighet. Det finns dock informanter som berättar om tillfällena då de lämnats ensamma med alltför stora utmaningar som de inte kunnat hantera, och att de då saknat ett anpassat stöd.

I de allra flesta fall är informanterna tydliga med att de uppskattar att deras tidigare erfarenheter av yrket tas tillvara, men det finns även svar som visar att tidigare erfarenhet kan upplevas en belastning. En informant med över tio års erfarenhet av att arbeta med specialpedagogik ringar in problemat:

FL4: Ja, men det jag kan känna är kanske lite att... ibland så blir det lite dumt att man har erfarenhet sen tidigare, för att förväntningarna på en blir så stora. Så att... ja, hur ska man säga? Men... jag har ju också rätt att få vara student, liksom. [...] Det blir som att handledningen liksom, försvinner lite, och man sitter där som en i arbetslaget väldigt snabbt. Man kanske hade önskat lite mer det här att... att man får vara student. (Student FL)

Informanten ger här uttryck för att hans roll som student riskerar att bli otydlig då den tidigare erfarenheten gör att arbetslaget snarare ser hen som en kollega. Detta kan exemplifieras genom en VFU-period informanten beskriver mer ingående. Verksamheten var enligt informanten ”ganska rörig” och på grund av hans erfarenhet av specialpedagogik blev rollerna i samtalen med handledaren ibland omvända. ”Jag, med min erfarenhet ifrån specialpedagogik innan, hamnade nästan i en handledningsroll med handledaren” (Student FL). Informanten beskriver vidare just detta exempel i positiva ordalag, som att det blivit givande både för hen själv och handledaren. Citatet antyder dock samtidigt att fokus i de handledande samtalen inte legat på informantens professionsutveckling, något som bör vara ett centralt innehåll i handledningen.

#### 4.3.2 Relationen mellan handledare och student

Vidare beskriver informanter vad som tolkats som kvaliteter i relationen mellan handledare och student som är betydelsefulla för deras upplevelse av VFU. Dessa benämns här som *tillit* och *stöttning*.

Informanter beskriver hur de uppskattar vad som kan tolkas som att handledaren har en *tillit till deras förmåga och självständighet*. De uppskattar när handledaren skapar utrymme för dem att prova olika metoder och tillvägagångssätt i arbetet med barn och elever, men även att de ges utrymme att följa andra förskollärare, lärare, barngrupper och klasser, eller andra funktioner såsom elevhälsans personal. Flera informanter beskriver hur handledare utmanat deras gränser på ett inkännande sätt, till exempel genom att uppmuntra dem till att ta större plats i klassrummet, och att detta varit ett viktigt steg i deras professionsutveckling. Samtidigt är ömsesidigheten i detta viktigt. Studenten behöver kunna lita på att handledaren går in och hjälper till om något går fel eller om hen ställs inför en situation som är svår att hantera.

Detta leder till nästa punkt; betydelsen av *stöttning av handledaren* då det behövs. Vardagen i förskola och skola beskrivs ibland av informanterna som hektisk, stressad, och ansträngd, och informanter berättar om sjukskrivningar och konfliktfyllda situationer. Detta är tydligast bland de intervjuade förskollärarna. Att som ny student landa i en praktik som upplevs som hektisk och stressad kan vara svårt att hantera. Det kan vara svårt att säga nej till att genomföra arbetsuppgifter som upplevs som

alltför utmanande eller som inte ingår i uppgiften som student, till exempel att vikariera under VFU, när arbetslaget till exempel är underbemannat på grund av sjukskrivningar i personalen. Flera informanter betonar att i det läget är det viktigt att känna att handledaren stöttar och värnar om dennes utbildningssituation:

FL4: Hon var väldigt... alltså, hon markerade väldigt mycket för sina kollegor. För kollegorna där var väldigt sådär, "ja, men du har ju [namn], så du behöver ju inte ha någon extra personal idag, för du har ju [namn] där inne hos dig", typ så, för att... ibland som förskollärare i en förskoleklass så har du en extra resurs. Och... då tyckte inte de att hon behövde ha någon extra resurs, för att hon hade mig. Och hon sa det, att "så kan man absolut tänka att det skulle vara tillräckligt, men [namn] är inte... räknas inte som personal, så därför så ska jag ha en till". Så hon var väldigt såhär... ja, "såhär ska det vara". (student FL)

Detta exempel från en VFU förlagd på en förskola visar hur handledaren står upp för informanten mot arbetslaget, och visar omsorg genom att värna om att hen ska ges möjlighet att vara student och inte ses som en extra resurs under sin VFU. På likande sätt finns det även ett flertal informanter som upplevt handledaren som frånvarande och att denne inte gett någon grundtrygghet att falla tillbaka på. En informant från ämneslärarprogrammet beskriver det som att handledaren "satte sig på bänken", och gav studenten ett antal lektioner att genomföra utan stöd. En informant från grundlärarprogrammet säger: "På andra VFU-perioden var det utbildad handledare och vi var tre studenter som inte hade någonstans att vända oss. Det var lite såhär... att man bara gick runt och satt i klassrummet och sen åkte man hem, typ."

### 4.3.3 Arbetslaget

Handledaren har hittills beskrivits som mycket viktig för informanternas upplevelse av sin VFU. Vad som även framkommer i materialet är att det också är mycket viktigt för dem att känna att hela arbetslaget värnar om VFU-perioden. Informanter ger flera konkreta exempel på hur det kan gestalta sig: De berättar att de haft möjlighet att reflektera över en situation eller en lektions genomförande tillsammans med andra än sin handledare, och möjlighet getts att få insyn i andra yrkesgruppers arbete på skolan. Flera berättar även att de medverkat vid kompetenshöjande workshops som en i personalen.

En informant från ämneslärarprogrammet beskriver det så här:

Jag följde med klassen under några dagar och var på alla deras lektioner, och sen var jag på hemkunskap, på naturkunskapen. Men sen tog jag även kontakt med specialpedagoger. Så både speciallärare och specialpedagoger och pratade med dom, och fick vara med när en speciallärare hade ett möte med en elev. Så det var väldigt givande för att se lite hur dom jobbade tillsammans med andra lärare. Så jag gjorde mycket grejer ändå under den första perioden. (student ÄL)

Att hela arbetslaget engagerar sig tycks ha möjliggjort en tydligare förståelse för verksamheten som helhet.

Det finns även upplevelser beskrivna i materialet av att informanter upplever sig ha tappat sin plats i verksamheten då deras handledare inte varit på plats på grund av till exempel sjukskrivning. De har då främst känt sig som en belastning och som att de är i vägen för resten av lärarkollegiet. De har inte ställt de frågor de bär på och har inte fått den stöttning de behöver. En informant beskriver en särskilt allvarlig situation då hen blev slagen av ett barn men inte upplever sig fått uppföljande stöttning från personalen:

Det var inte att de kom till mig och hörde såhär "ja, men hur är läget? Vi vet att det här har hänt nu, mår du bra?" för det var mycket incidenter som hände, med att barn typ slog mig, vilket inte är okej. Och att jag inte fick höra såhär "men hur mår du? Hur kände du? Hur upplevde du det?" eller att de återkopplade någon dag efter och frågade att... "ja, men hur känns det idag?" Det fanns inget sånt där. (Student FL)

Informanten beskriver händelsen ovan som en utsatt situation där hen inte getts någon stöttning i efterhand. Oavsett händelse är det VFU-platsens ansvar att ta hand om den student som upplever sig ha hamnat i en utmanande situation. Att denna informant inte hade sin handledare på plats och inte heller getts en ersättande handledare har antagligen bidragit till att inget reflekterande samtal genomförts där informanten kunnat få stöd i att förstå händelsen bättre.

#### 4.3.4 De handledande samtalen.

Slutligen, huruvida det finns en tydlig struktur i, och syfte med, handledningen eller inte upplevs som betydelsefullt för informanternas upplevelse av VFU. Informanter inom alla programmen framhåller att de uppskattar att tider och datum för enskilda samtal bestäms i förväg då det finns en risk att samtalen inte blir genomförda i en vardag som kan vara stressig och fylld med oförutsägbara händelser. Flera av de intervjuade från förskollärare- och grundlärarprogrammet beskriver hur handledaren försöker prioritera handledning, men att verksamheten helt enkelt inte alltid tillåter den prioriteringen.Handledningstillfällen behöver ställas in eller flyttas och det kan stundtals vara svårt att få en struktur i handledningen. Detta framträder särskilt tydligt bland de intervjuade studenterna på förskollärarprogrammet. En informant på ämneslärarprogrammet beskriver att handledarna på skolan hade tid avsatt i sina scheman för att genomföra samtal:

Och bara en sån grej att det är avsatt tid för handledarna i schemat gör ju att dom liksom känner att dom faktiskt har tiden och sitta och prata, och ha dom här samtalen. Så man har ju hört liksom andra kurskamrater, dom bara ”ja, nej, men vi hade fem minuter efter en lektion, det var det vi hann prata om”. Jaha, nej vi hade ju inbokade timmar, både här och där i schemat. Och det gör ju jättestor skillnad när handledarna känner att dom har tiden, och inte blir stressade av att ha en student bredvid sig... (Student ÄL)

Samtidigt framhålls även att de spontana och kortare samtalen som sker när något inträffat är minst lika viktiga. Att handledaren är flexibel och tar sig tid att fånga upp händelser medan de är aktuella i minnet tas upp som viktigt av flertalet informanter.

Det tycks som att de två former av samtal som beskrivs ovan i stort fyller olika funktioner. De spontana samtalen i stunden handlar ofta om något konkret, såsom en incident eller konflikt, en lektions innehåll, hur studenten agerat i klassrummet eller i en viss situation. De planerade, och oftast enskilda, samtalen tycks ge en möjlighet till en djupare reflektion. Flera informanter beskriver hur handledare, i dessa samtal, kunnat stötta dem i en självreflektion. Det kan till exempel innebära att handledaren ställt frågor som gör att hen själv kan komma fram till ett svar, snarare än att de direkt levererar sin analys. Detta stöd i reflektionen anger flera informanter som tydligt stödjande. Kombinationen av dessa två typer av samtal kan sammantaget förmodas ge en större förståelse för den egna professionsutvecklingen.

De samtal som lyfts fram ovan har ett syfte, som kan vara mer eller mindre uttalat i samtalssituationen, men som informanterna kan beskriva som meningsfulla. Flera av de intervjuade beskriver vidare en frustration över de handledningstillfällen där inget syfte uttalats och de heller inte kan göra samtalen meningsfulla för sig själva. De beskriver hur de har erfarenhet av att ha varit den drivande parten i samtalet; den som behöver ställa frågorna och komma med uppslag på teman att diskutera, att handledaren varit en mer passiv part, att samtalen varit så öppna att det inte bidragit till reflektion eller förståelse om praktiken, och att de saknat konstruktiv feedback på utvecklingsområden att arbeta med. En informant menar att vid tillfälle där det varit fler än en student per handledare har handledningen ofta blivit alltför generell och ej riktad mot hens individuella utveckling, vilket upplevts gjort det svårare att ta till sig konstruktiv feedback.

Det slutliga bedömningssamtalet gällande studentens VFU är ett särskilt viktigt samtal och en tydligt uttalad del av handledarens uppdrag. Huruvida handledaren kontinuerligt under VFU-perioden

diskuterat studentens progression specifikt i relation till bedömning eller ej påverkar studentens upplevelse av VFU-periodens kvalitet. Intervjusvaren tyder dock på att huruvida dessa samtal av mer formativ karaktär äger rum eller ej ser mycket olika ut under olika VFU-perioder och för olika informanter. När de mer formativt inriktade och kontinuerliga samtalen äger rum beskrivs det att det gett informanten en känsla av att ha inflytande över processen, genom att de till exempel diskuterat med sin handledare hur de på olika sätt kan nå upp till ett högre betyg.

Det framgår av intervjusvaren att det är mycket viktigt för informanterna att handledare motiverar sin slutliga bedömning och att motiveringen uppfattas som tydlig och korrekt. Flera informanter berättar om att de först vid det avslutande samtalet fått en indikation på utvecklingsområden som ger dem en lägre bedömning och att detta kommit som en överraskning för dem. En konsekvens av detta är att studenten då tappar möjligheten till inflytande över processen och möjligheten att till exempel arbeta extra på att utveckla sig inom ett specifikt område. Det finns flera exempel på att missförstånd uppdagats först vid bedömningssamtalet och att dessa upplevts ha påverkat bedömningen negativt. En informant beskriver hur hen haft i uppgift inom VFU-kursen att observera klassläraren och att genomföra reflektioner i samband med detta. Klassläraren i sin tur har tolkat observationerna som passivitet och ointresse vilket resulterat i ett lägre betyg än vad hen förväntat sig. En tydligare kommunikation under periodens gång hade möjligtvis kunnat göra att liknande missförstånd uppdagats tidigare.

Syftet och funktionen med de handledande samtalen kan alltså sägas vara en viktig faktor tillsammans med en yttre struktur som gör att samtalen kan äga rum vid utsatta tillfällen.

#### 4.3.5 Sammanfattning och diskussion

I materialet framstår *den enskilde handledaren* som allra viktigast för informanternas upplevelse av sin VFU och som en central del i att göra VFU-perioden till ett tillfälle för professionsutveckling. Detta bekräftas av tidigare forskning (Anderström, Manderstedt, Bäcklund & Florin Södbom, 2020; Dimenäs, 2016; Hultman, Wedin & Schultz, 2012; Worum & Bjorndal, 2018; von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). Tidigare forskning problematiserar även relationen mellan student och handledare genom att lyfta fram hur den präglas av en asymmetri i maktpositionerna som kan ha en negativ inverkan på studentens lärandeprocess om den inte aktivt hanteras av handledaren (Patrick, 2013).

En handledare som upplevs som stöttande beskrivs av informanterna som att den:

- anpassar handledningen till den enskilde studentens tidigare erfarenheter och förutsättningar,
- är tydlig och strukturerad i sin handledning, men samtidigt flexibel så att samtal kan genomföras i nära anslutning till situationer som inträffat,
- värnar om studentens tid i verksamheten och dennes utveckling, samt
- är rättvis och tydlig i sin bedömning.

I intervjuerna framkommer även att fler utvecklingsmöjligheter och lärandetillfällen uppstår för studenter när *hela arbetslaget* känner ansvar för studenterna i verksamheten, något som inte är lika tydligt uppmärksammat i tidigare forskning i relation till VFU. De studenter som känner att deras professionsutveckling är en gemensam angelägenhet för arbetslaget, och som välkomnas in i en gemenskap, torde ha en god möjlighet att iklä sig rollen som pedagog och att utvecklas i sin yrkesroll. I de förskolor och skolor där VFU-studenten ses som ett gemensamt ansvar torde studenterna vara något mindre beroende av den enskilde handledaren, och därmed även mindre sårbar om denna temporärt är frånvarande.

Svaren visar att många av informanterna har erfarenheter av handledare och arbetslag som möter ovanstående nämnda kvaliteter. Det finns dock även många svar som indikerar att både *rättssäkerheten och likvärdigheten under VFU äventyras*. Här vill vi särskilt lyfta fram att studenter ibland hamnar i kläm i stressade verksamheter där sjukskrivningar och vardagliga utmaningar gjort att de inte fått den stöttning de behövt eller där de som en konsekvens tvingats möta utmaningar de inte varit redo för. Detta är en problematik som *blivit tydligast i förskollärostudenternas svar* men som återkommer även hos informanterna på grund- och ämneslärarprogrammen.

#### 4.4 Studentmöten – formella och informella mötesplatser

En vägledande princip för VFU inom övningsskola är att skapa goda möjligheter för studenter att mötas och dela erfarenheter och reflektioner med varandra (Utbildningsdepartementet 2013). Förutom att koncentrationen av studenter vid övningsskolor bidrar till detta, organiseras studenters erfarenhetsutbyten vid Örebro universitet i ett så kallat *studentseminarium*. Detta innebär att studenter placerade vid samma verksamhet, eller verksamhetsområden, träffas för ett seminarium som leds av handledare eller VFU-samordnare i verksamheten. Universitetslärare finns även med som representant för kursinnehållet. Innehållet i seminariet varierar men kärnpunkten är att ge studenterna tillfälle att reflektera tillsammans över erfarenheter under VFU som anknyter till VFU-periodens tematiska fokus (till exempel sociala relationer, betyg och bedömning eller undervisning i ämne). På så sätt skapas möjligheter till strukturerade erfarenhetsutbyten. Seminariet syftar även till att stödja studenterna i att skapa kopplingar mellan utbildningens mer teoretiska och mer praktiska innehåll.

##### 4.4.1 Studentseminarium

Informanternas beskrivningar visar att studentseminariet organiseras relativt lika mellan de olika programmen och enligt ovan nämnda struktur. I intervju svaren visar det sig dock att en övervägande andel informanter inom samtliga inriktningar ställer sig frågande till studentseminariets syfte och funktion under VFU. Några nämner att de främst upplevt det som att universitetet kommit för att stämna av eller till och med kontrollera ”att allting sköttes på rätt sätt, och att vi fick rätt handledning” (student ÄL) snarare än att studenternas lärande är i fokus. Några beskriver det som irrelevant och något som ”kläms in”, eller som ett störningsmoment som tar tid från det som är informanternas främst fokus; tid i barngrupp eller med elever och i undervisning.

Men jag tror, du vet, när man är mitt uppe sitt, och man liksom håller på att planera sina lektioner som man ska [...] genomföra, och man är så uppe i det. Och då känns det ibland som att man ska så här ”tvinga” in ett möte bara för att. Men det klart det är meningsfullt att utbyta erfarenheter, men nu... alltså ibland så känner man så här ”jaha, nu ska vi sitta här två timmar bara för att det står på schemat typ”. (Student ÄL)

Ovanstående utsaga exemplifierar hur få informanter uppfattar studentseminarierna som en möjlighet att arbeta med att integrera teoretiska och praktiska delar av VFU. Flera uttrycker att seminariet snarare kretsar kring ”hur det går” för studenterna på VFU och att denna typ av diskussion inte bidrar till att fördjupa deras erfarenheter. Att seminarielidaren vill stämna av deras situation är i sig något positivt, men de diskussioner som uppstår beskrivs ofta som platta och kortfattade.

De föreskrivna deltagarna på studentseminariet är besökande universitetslärare, VFU-studenter och VFU-samordnare eller annan som leder seminariet. Det är dock inte ovanligt att även studenternas handledare närvarar. Detta beskrivs i intervju svaren både som en fördel och en begränsning, och det tycks bero på seminariets innehåll och de frågor som tas upp. I de fall seminariet fokuserar på frågor kring teori och praktik kan handledarnas närvaro beskrivas som ett välkommet bidrag till en fördjupande och problematiserande diskussion. Detta förutsatt att studenterna får ta plats i samtalet och att de tar chansen att aktivt delta. I de fall seminariet främst kretsar kring frågan ”hur går det?” och på hur studenten upplever att VFU-perioden fungerar beskrivs handledares närvaro snarare som en



begränsning. Flera informanter menar att de då inte kan ta upp problematiska aspekter av perioden som de hade velat lyfta.

En informant beskriver en specifik upplevelse av studentseminariet som nog får anses som ovanlig men som lyfts fram då den visar på en students utsatthet i situationen. I seminariediskussionen upplevde informanten att andra medstudenter uttryckte sig oreflekterat och nedsättande om barn av annan etnisk bakgrund:

... bortsett från förskolan jag var på så var det väldigt jobbigt att befinna mig på det seminariet med de andra studenterna, för det var väldigt mycket... alltså... hur ska jag förklara det här? Jag kände mig väldigt utsatt, i och med att jag också var den enda som har en annan hudfärg. Och det var väldigt mycket fokus på barn med en hudfärg, och hur man problematiserade de barnen.

Jag tycker ibland att såna där seminarium kan vara jobbiga, för att... nu när vi hade senaste så kom jag ju dit helt kallsvettig, för jag visste inte vad jag skulle förvänta mig. För jag tycker att ibland kan det bli lite för mycket, och att VFU-samordnaren ska sätta stopp någonstans.

Ja, det var en student, och... det var väldigt mycket från ett håll bara, och jag såhär, okej... jag tycker någonstans att man hörde när hon pratade, att det finns en gräns vad man kan säga och inte säga inför alla. Och dessutom har du tystnadsplikt. Man får inte säga vad som helst om barn, för jag kan identifiera det här barnet om jag kommer till den förskolan sen. Så det var mycket som var fel. (Student FL)

Informanten beskriver hur hen kände sig obekvämt och utpekad på grund av sin hudfärg, på grund av det fokus som lades på barn med annan etnisk bakgrund, på grund av det språk som användes i beskrivningar av enskilda barn och på grund av detaljerna i dessa beskrivningar. Informanten berättar att detta slutligen löste sig efter att hen på eget initiativ påtalat det problematiska i situationen för seminarieledaren som sedan agerade för att skapa ett bättre samtalsklimat inför nästa seminarium. Även om det är ett enskilt exempel synliggörs vikten av en skicklig seminarieledare som har en tydlig roll som samtalsledare och som kan sätta gränser för att skapa en god och trygg miljö.

Trots att flertalet informanter uttryckt att de har svårt att se syftet med seminarierna kan de också se att det finns stor potential i mötet. Flera beskriver tillfället som att det skulle kunna vara en arena där det teoretiska perspektivet får en naturlig plats under VFU. Ämneslärarstudenter ser också värdet i att få diskutera med studenter som läser andra ämnen och dela erfarenheter av hur de hanterar olika situationer och utmaningar i sin roll som lärare. Informanter som fått träffa studenter från andra VFU-skolor uttrycker även att det är värdefullt att få insyn i hur olika skolor arbetar och är organiserade. En sådan struktur på studentseminariet kan vara ett av flera sätt att arbeta med att ge studenter en bredd i sina erfarenheter<sup>12</sup>. Några informanter från grundlärarprogrammet har erfarenheter av att genomföra seminariet tillsammans med studenter från både inriktningen F-3 och 4-6, vilket de menar har breddat erfarenhetsutbytet på ett positivt sätt.

#### 4.4.2. Övriga studentmöten

Utöver det organiserade studentseminariet berättar informanterna om att en VFU-plats där det finns fler studenter skapar möjlighet även för mer informella möten där erfarenheter kan utbytas. Några berättar att studenterna getts ett eget arbetsrum vilket beskrivs som ett utrymme där de kan reflektera tillsammans, pröva planeringar och lektionsmoment och ge varandra stöd på olika sätt. Detta är

---

<sup>12</sup> Jmf diskussionen under rubrik 4.2; Kontinuitet som en princip i VFU-placering.

särskilt framträdande hos informanterna från ämneslärarprogrammet då de oftare placeras flera studenter i samma arbetslag eller med samma handledare:

... det tyckte jag också var utmärkande för den här skolan, dels att vi fick ett eget rum som låg i anslutning till lärarrummet, vilket var väldigt skönt för där kunde vi sitta och utbyta tankar och idéer om hur själva upplevelsen var, utan att känna att man bara svansade bakom en lärare och kanske är i vägen. Och jag kunde likväl gå ut och sätta mig bredvid min handledare och se när han planerade saker. Men jag hade ändå ett ställe där jag kände att jag inte var i vägen. (student ÄL)

Informanternas svar pekar på att det informella mötet mellan studenter kan skapa ytterligare förutsättningar för en professionsutveckling.

Det är dock viktigt att påtala att både informanter från förskolläraryrket<sup>13</sup> och även vissa ämnesinriktningar på ämneslärarprogrammet sticker ut i detta hänseende. Informanter från förskolläraryrket har oftast varit ensamma på sin avdelning eller VFU-plats och några uttrycker att det varit värdefullt för dem att få besöka en annan förskola för att träffa andra studenter under studentseminariet. Informanter från ämneslärarprogrammet med idrott och hälsa eller musik som förstaämne uttrycker också att de sällan träffar studenter från andra ämnen då musik- och idrottslärare ofta har sina arbetsrum i anslutning till undervisningssalarna. Dessa informanter tycks dock ofta ha visst utbyte med andra studenter som läser samma ämne. Matematikstudenternas VFU-perioder sammanfaller dock inte alltid med andra studenters VFU vilket resulterar i att de ibland inte haft någon kontakt med andra studenter på VFU-platsen. För dessa grupper av studenter riskerar en viktig yta för reflektion och professionsutveckling att gå förlorad och det är extra viktigt att skapa sammanhang för studentmöten för dem.

#### 4.4.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att seminarierna utformas efter de riktlinjer som finns vilket tyder på ett gott samarbete mellan campusförlagd och verksamhetsförlagd utbildning. Flertalet av informanterna har dock svårt att se ett tydligt syfte med studentseminariet vilket även uppmärksammats i tidigare utvärderingar (Hallman & Jöesaar, 2020). I denna studie framkommer även faktorer som kan gynna studenternas professionsutveckling under VFU, och som är viktiga att beakta i fortsatt arbete:

- Materialet belyser *betydelsen av en skicklig seminarielärdare* med kunskaper om hur olika maktförhållanden kan påverka samtalet. Detta gäller dels den positiva eller begränsande inverkan en handledares närvaro i rummen kan ha, dels den känslighet med vilken frågor om till exempel etnicitet, genus eller socioekonomisk status måste bemötas.
- Informanter från de olika programmen beskriver att de mer *informella studentmötena* ger en möjlighet till reflektion och stöd.
- Slutligen berör detta avsnitt studentseminariets funktion att stödja deltagarna i att skapa *tydliga kopplingar mellan teori och praktik*. Detta är dock något som behandlas separat och mer djupgående i nästkommande avsnitt.

---

<sup>13</sup> Denna bild kontrasterar mot den som ges i Universitetskanslersämbetets slututvärdering av övningskoleverksamheten (Utbildningsdepartementet 2020, s. 42) där det beskrivs att förskollärestudenter ofta placeras flera tillsammans vid samma förskola.



## 4.5 Integration mellan teori och praktik

Integration mellan praktiska delar och teoretiska delar, samt mellan verksamhetsförlagda och campusförlagda delar av lärarutbildningen är viktiga förutsättningar både för enskilda studenters professionsutveckling och likvärdigheten i alla studenters VFU. I analysen har informanternas reflektioner över bland annat studieuppgifters och examinationsuppgifters syfte och funktion i delkurser innehållande VFU tolkats som att det ger uttryck för denna integration. I detta avsnitt fokuseras integrationen mellan de campusförlagda och de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen i relation till handledning, studentseminarium, samt studieuppgifter och examinationsuppgifter inom VFU-kurser. Inom ramen för detta tema finns en stor samstämmighet i hur informanter från de olika programmen svarat.

Inledningsvis går svaren i denna studie i linje med vad tidigare forskning lyfter fram (Dimenäs, 2016; Gardesten och Nordäng, 2018), nämligen att VFU-perioderna ses som en av de viktigaste delarna av utbildningen då det är ett tillfälle att möta läraryrket i ”verkligheten”, och flera informanter i denna studie menar att VFU kompletterar de teoretiska delarna av utbildningen.

Det är där nästan det viktigaste lärdomen har skapats. Man kan läsa sig till, det är lite som att ta körkort, men det är på VFU'n som man lär sig köra bil. Hur mycket jag än läser så kommer jag inte lära mig att köra, jag behöver praktisera mina kunskaper. (Student GL)

Flera informanter från ämneslärarprogrammet uttrycker att de skulle vilja att utbildningen innehöll mer VFU, och längre VFU-perioder, än idag vilket är ett tydligt tecken på att de kan se att denna del av utbildningen bidrar till deras professionsutveckling.

### 4.5.1 Handledning

När informanterna beskriver innehållet i den handledning de getts under sina VFU-perioder beskrivs nästan uteslutande att den främst är inriktad på det vardagliga och praktiska arbetet som en förskollärare eller lärare gör, eller de aktiviteter studenter genomför i verksamheten. Detta uttrycks enbart som positivt och beskrivs som att det ger en större förståelse för läraryrket än enbart de teoretiska studierna. Till exempel beskriver flera informanter från ämneslärarprogrammet att de uppskattat är handledare delat med sig av praktiska tips (om till exempel strategier för långsiktig lektionsplanering) och undervisningsmaterial som de använder sig av. Några informanter uttrycker att de inte explicit talat om pedagogiska eller didaktiska teorier men att de tolkat det som att det teoretiska perspektivet lade grunden för samtalen, att teorin ”låg där bak, att man kanske inte kom ihåg dom teoretiska begreppen, men man förstod ju att det var en teoretisk grund” (student ÄL). Några informanter menar att om en mer teoretisk diskussion ska föras så har de som studenter behövt ta initiativet. Vidare menar några informanter (från de olika programmen) att i de fall teoretiska perspektiv varit i förgrunden så har diskussionen främst varit kopplad till bedömning av elever, till informantens genomförande av lektioner eller till de examinationsuppgifter denne arbetar med under kursen.

### 4.5.2 Studentseminarium

När informanterna beskriver de studentseminarier de medverkat i har de flesta svårt att formulera vilken funktion de fyllt under deras VFU och inom deras utbildning<sup>14</sup>. Det finns ett fåtal svar från de

---

<sup>14</sup> Detta behandlas i rubrik 4.3.1.

olika programmen där informanterna explicit berättar om seminariet som ett tillfälle att föra en mer teoretiskt orienterad diskussion:

Ja, men dels då... då kände jag väl att det teoretiska fick ta en del av samtalen, i och med att lärarna var där liksom, från universitetet. Så det var skönt då, att kombinera dom två världar av praktikplats och universitet, och ha ett väldigt... samtidigt som att det var ett ledigt samtal om vad man har upplevt, och vad man tycker och tänker, så var det ju ganska uppstyrt ändå. Teorierna fanns där, och det praktiska fanns där. Så det var... jag tyckte att det var positivt. (student ÄL)

En informant från förskolläroprogrammet beskriver hur studentgruppen tillsammans med handledare studerat olika fall för att sedan diskutera dem utifrån studenternas kurslitteratur, vilken hen upplevde gav seminariet en stark koppling mellan den praktiska verksamheten och de teoretiska verktyg hen samlat på sig under utbildningen.

I samtliga svar där den teoretiska förankringen nämns beskrivs det i positiva ordalag såsom i citatet ovan. I andra fall där informanterna beskriver seminarierna som något positivt eller något som bidragit till deras utbildning är det ofta seminarier med en praktisk inriktning de beskriver, och seminarier som varit tydligt strukturerade på så sätt att temat varit uttalat och att all studenter haft möjlighet att förbereda sig. De beskriver då att seminarierna kan ha innefattat ett besök av en annan yrkeskategori på förskolan eller skolan, till exempel elevvårdsteam eller specialpedagog, att de tagit upp praktiska problem och hur verksamheten arbetar med dessa, till exempel användningen av mobiltelefoner i klassrummet, eller att de läst en text utanför kurslitteraturen med praktiskt fokus, till exempel lektionsdesign, som sedan diskuterats på plats.

#### 4.5.3 Studieuppgifter och examinationsuppgifter

När det gäller hur studieuppgifter och examinationsuppgifter stödjer studenter i att föra samman teori och praktik skiljer sig svaren något mer mellan programmen. De fyra intervjuade förskollärostudenterna menar samtliga att examinationsuppgifterna under VFU haft en tydlig praktisk koppling och att de varit relevanta för deras framtida yrkesutövning. De beskriver främst hur de haft i uppgift att utföra bestämda aktiviteter med barnen (till exempel experiment) för att sedan analysera genomförandet utifrån kurslitteraturen, vilket de menar gett dem en tydlig bild av hur praktik och teori kan fungera tillsammans.

Det finns en större variation i svaren från informanterna från grundläro- och ämnesläroprogrammen, där vissa uppgifter ses som mycket värdefulla för den framtida yrkesutövningen medan andra är svårare att se syftet med:

De som har varit mest givande och som jag kommer ihåg nu och som jag verkligen tar med mig är just det med planeringen. När man gör ett ex antal lektioner. Det är ju sådant man kommer göra. Vad gick bra och vad gick dåligt? Vad ska jag tänka på tills nästa gång? [...] när vi hade haft massa lektioner, och att man fick reflektera. Sådan är givande, för det är något jag kan ta med mig sen. Och man lär sig. Men alla de andra skrivuppgifterna. Jag kommer knappt ihåg. Det var någonting, att man ska bocka av uppgifter. Då har man oftast inte lärt sig någonting, utan då har man oftast fått uppgifter som man ska göra och göra de en efter en. Men man hinner inte, det blir inte ett lärande. Uppgifterna hinner inte landa. Vissa har varit superbra, andra tycker jag har varit väldigt onödiga. (Student GL)

Informanten ovan beskriver på ett träffande sätt hur examinationsuppgifterna kan upplevas. När uppgifterna fokuserar på ett utförande av vad som uppfattas som centrala delar av läraruppdraget, till exempel genomförande av undervisning och en efterföljande reflektion, uppfattas en tydlig koppling mellan praktik och teori. När uppgiften upplevs som en övning i att "bocka av" ett antal aktiviteter tycks det snarare skapa en stress där utrymmet för att reflektera över resultaten krymper.

Trots att de allra flesta informanter uppfattar att uppgifternas utformning bidrar till att binda samman teori och praktik är det ändå många som menar att de anser att uppgifterna borde vara mer begränsade. Detta för att ge dem mer tid till att befinna sig i verksamheten och det praktiska. Det indikerar att informanterna trots allt gör en tydlig skillnad mellan praktikens görande och den teoretiska reflektionen över görandet, och att de värderar det tidigare högre under VFU.

Det är viktigt att lyfta fram att samtliga informanter från förskolläraryrket och flera från grundlärares- och ämnesläraresprogrammet pekar på att det varit svårt att genomföra de aktiviteter, eller samla in det material, som studie- och examinationsuppgifterna kräver. De specifika teman som campusdelen av kursen fokuserar passar inte alltid in i verksamhetens planering vilket gör att studenter ibland får göra speciallösningar för att möjliggöra uppgiften. En informant från förskolläraryrket menar att det gjorts att genomförandet känts konstlat, och flera informanter från ämnesläraresprogrammet menar att de i efterhand fått justera redovisningen av genomförda lektioner för att det ska passa in i uppgiften:

... det blir också lite så där ”ni ska planera en lektionsserie om fem lektioner”. Jo, men nu har vi fått 20 lektioner, hur ska jag skriva ett vettigt upplägg på det? Och försöka göra om det till fem lektioner. Alltså det krockar lite med vad vi faktiskt gjorde, och vad som förväntades att vi skulle lämna in. Och det kan jag känna att där borde kanske universitetet lyssna lite mer på övningsskolorna, anpassa uppgifterna så det fungerar. Nu blev det lite så här, ja, men jag fick korta av och så fick jag kritik från universitetet ”ja, men det här blev lite kort upplägg på den här ...” Jo, men jag fick ju inte skriva fler. (student ÄL)

Informanten ovan ger uttryck för att kommunikationen mellan VFU-platsen och universitetet inte alltid fungerar och att det kan påverka hur meningsfull en uppgift blir i studenters ögon<sup>15</sup>. I förlängningen riskerar detta att påverka studenternas möjligheter att ta vara på uppgifterna som ett sätt att bearbeta teoretiska och praktiska erfarenheter tillsammans.

#### 4.5.4 Sammanfattning

Svaren i denna studie går i linje med vad en stor del av tidigare forskning lyfter fram, nämligen att VFU-perioderna ses som en av de viktigaste delarna av utbildningen då det är där det ges tillfälle att möta läraryrket i ”verkligheten” (Dimenäs, 2016; Gardesten och Nordäng, 2018) och att utveckla förmågor som är svåra att utveckla enbart genom teoretiska studier. Forskning visar vidare att det finns tydliga pedagogiska vinster med en nära samverkan mellan VFU-plats och campus då det kan stödja studenterna i att uppnå en sammanhållen professionsutveckling där teori och praktik integrerats i ett praktiskt kunnande (Darling Hammond, 2006; Gardesten & Nordäng, 2018). De viktigaste slutsatser som framkommit i detta avsnitt är följande:

- Informanterna i denna studie nyanserar å ena sidan bilden av en tydlig åtskillnad mellan *teori och praktik* då flera av dem beskriver hur olika delar av de verksamhetsförlagda kurserna på olika sätt lyfter teori och praktik. Å andra sidan finns även utsagor som pekar mot att denna åtskillnad är högst närvarande hos informanterna. Till exempel uttrycker flera informanter att de vill ha färre studieuppgifter i samband med VFU så att de kan koncentrera sig på att lära sig av verksamheten, vilket tyder på att de ser de två delarna av VFU som separata snarare än att

---

<sup>15</sup> Detta tema har fördjupas i rubrik 4:2.

det systematiska utforskandet som uppgifterna ger tillgång till ger ytterligare kunskap om det framtida yrket.

- *Handledningen* under VFU har främst ett praktiskt fokus. Handledningens syfte beskrivs i universitetens guide för handledare som att ”vägleda och stödja studenten i relation till mål och bedömningskriterier för VFU-kursen” (Örebro Universitet, 2020). Att vägleda studenter behöver alltså inte nödvändigtvis innebära att vägleda med en tydligt uttalad teoretisk förankring, dock ser vi handledningen som en god möjlighet att stödja studenter i att integrera de teoretiska och de praktiska delarna i utbildningen till en helhet.
- *De studie- och examinationsuppgifter* som genomförs under VFU kan fungera som en brygga in i ett handledande samtal med större teoretisk förankring, men används inte alltid så. Uppgifter av mer teoretisk karaktär upplevs ofta ha en tydlig koppling till det praktiska arbetet, till exempel genom att de fokuserar på utförandet, och analys, av bestämda aktiviteter med barn och elever. Studie- och examinationsuppgifter tycks alltså vara ett viktigt verktyg för studenterna i att integrera teoretiska och praktiska delar av utbildningen.
- *Studentseminariernas funktion* som ytterligare ett verktyg för att skapa integration mellan teori och praktik tycks inte vara tydligt för studenterna. Detta är något som uppmärksammats även av Jöesaar & Hallman (2020) och som är viktigt att arbeta vidare med.

## 5. Slutsatser och förslag inför fortsatt utvecklingsarbete

Föreliggande studie har sin bakgrund i en undran över hur studenter som genomfört VFU inom övningsskola upplevt denna del av studierna, samt hur de anser att VFU bidragit till deras professionsutveckling. Studien syftar till att ge en kvalitativ inblick i studenters erfarenheter av VFU och kommer att användas som underlag i det vidare arbetet i delprojektet *Övningsskola 2.0*, ett delprojekt inom Framtidens Lärarutbildning. Informanterna i studien studerar på förskolläraryrket (FL), grundläraryrket (GL) och ämnesläraryrket (ÄL). Nedan sammanfattas studiens viktigaste slutsatser i punktform och strukturerade utefter studiens centrala teman, och efterföljs av förslag på fortsatt arbete.

### 5.1 Kontinuitet som princip i VFU-placering

#### Slutsatser:

- Att återplaceras till samma verksamhet ger större möjlighet till en känsla av trygghet då studenten redan från början kan känna igen sig bland personal och barn/elever.
- Att återplaceras till samma verksamhet och hos samma handledare ger än större möjlighet till kontinuitet i handledningen då handledaren kan följa studentens progression över tid.
- Genom att återplaceras till samma verksamhet riskerar studenter samtidigt att förlora möjligheten att skapa en bredd av erfarenheter från olika förskole-, och skolkontexter.
- Förskolläraryrketens studenter kan riskera att varken få bredd eller kontinuitet. Många av dessa studenter placeras inom förskoleområden under hela sin utbildning och byter verksamhet inom området inför varje ny VFU-period. Inom vissa förskoleområden finns verksamheter med en mångfald av kulturella, geografiska och socioekonomiska kontexter, och inom andra områden är verksamheterna mer homogena. Det innebär att

studenter riskerar att inte uppleva kontinuitet och att de enbart upplever bredd i de fall området har en mångfald av kontexter.

### **Förslag inför fortsatt arbete:**

Vid Örebro universitets lärarutbildningar har hittills kontinuitet prioriterats före bredd. I remissen *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan* (Utbildningsdepartementet 2021) finns dock en ökad betoning på bredd i erfarenheten. Det innebär att direktiven kan komma att ändras mot ett större fokus på just bredd. Med detta i åtanke är det viktigt att ställa frågan: *Hur kan universitetet arbeta för att möjliggöra att studenter får en bredd i erfarenheten av förskollärare- och läraryrket, och samtidigt skapa viss kontinuitet i VFU och i handledning?* Detta är en komplex fråga som kräver eftertanke. Det utvecklingsarbetet som sker inom delprojektet Övningskola 2.0, och inom andra utvecklingsprojekt, kan fungera som pusselbitar i att säkerställa att studenter kan få en bred erfarenhet av olika kontexter samtidigt som en viss kontinuitet ger en trygg grundstruktur.

För det första, inom delprojektet görs ett arbete med att undersöka *möjligheten att organisera VFU i samverkansnoder*. Detta skulle innebära att en nod utgörs av flera verksamheter med olika storlek, samt socioekonomiska och kulturella kontexter. Detta sätt att organisera VFU kan göra en ökad bredd möjligt genom att studenten inom noden får erfarenheter av olika verksamheter, och samtidigt tillhandahålls en viss trygghet och stabilitet genom att verksamhetens noder samarbetar kring studentens utveckling.

För det andra, under våren 2021 har universitetets IT-avdelning satt samman en arbetsgrupp som arbetar mot att utveckla *digital portfolio* för VFU inom flera professionsutbildningar. Den digitala portfolion ska fylla två funktioner: Dels förväntas den fungera som ett placeringsverktyg, dels förväntas den möjliggöra digital bedömning och digitala reflektionsloggar. En digital portfolio som följer studenten genom alla VFU-perioder möjliggör för flera handledare att kunna följa studentens progression genom utbildningen genom att ta del av tidigare reflektioner, samt formativa och summativa bedömningar. På så sätt möjliggörs en större kontinuitet i handledningen även om studenten möter flera olika handledare under sin utbildning. Förhoppningen är alltså att detta verktyg i framtiden kan utgöra ytterligare ett stöd i studenternas progression, men det är viktigt att betona att det inte ersätter universitetslärarens eller handledarens stödjande roll.

För det tredje, arbetar delprojektet med att *tydliggöra studenters progression* genom utarbetandet av progressionsområden för respektive program, samt progressionsmatriser för respektive VFU-period. Progressionsområdena och matriserna fokuserar studentens övergripande professionsutveckling och de planeras att integreras i den digitala portfolion. Dokumenten syftar till att fungera som stöd både för handledare och för student under VFU genom att ge en kontinuerlig struktur till reflektionen över studentens utveckling som gör den både lättare att synliggöra och att följa upp över tid.

Slutligen, tydliggör denna problematik universitetslärarens centrala roll som den person som kan följa studentens progression över tid och genom alla VFU-perioder. (Utbildningsdepartementet (2021, s. 108) menar att det vid lärosätet ska finnas "lärare som har till uppgift att följa och bidra till studenternas utveckling under denna utbildning." Dessa lärare ska även fungera som ett stöd till handledare vid bedömning av VFU. I dagens organisation av besöksverksamhet under VFU på Örebro universitetets lärarutbildningar genomför besökande lärare två seminarier i verksamheten; ett

studentseminarium och ett handledarseminarium<sup>16</sup>. Vad VFU går miste om med denna struktur är den kontinuitet som studenten ges om en universitetslärare följer studenten genom hela utbildningen, och möjligheten till fördjupad reflektion över studentens egen progression. Att utvidga och fördjupa besökande universitetslärares uppdrag är därför en central del i att stärka kvaliteten i VFU.

## 5.2 Samverkan mellan campusförlagda och verksamhetsförlagda delar av utbildningen.

### Slutsatser:

- Informanterna har svårt att beskriva vad det innebär för deras utbildning att bli placerad vid en övningsskola, vilket även kan innebära att de inte är medvetna om vilka förväntningar de kan ha på sin VFU-plats.
- Olika VFU-platser har olika förväntningar på studenter gällande tid i verksamheten och omfattning av undervisning, och dessa förväntningar går inte alltid i linje med lärarutbildningens formella krav. De flesta informanter upplever dock att de inom tidsramarna ges rimliga förutsättningar för att genomföra studieuppgifter och förbereda examinationer.
- Ett ytterst viktigt problem som framkommit är att enstaka verksamheter och enskilda handledare tycks utestänga studenter från möjligheten att nå en hög nivå på den tregradiga bedömningsskalan under VFU 1 vilket på ett allvarligt sätt äventyrar rättssäkerheten i bedömningen av VFU.

### Förslag inför fortsatt arbete:

En av de positiva effekterna av satsningen på försöksverksamhet med förskolor och skolor är enligt UKÄ (2020) att relationen mellan deltagande skolverksamheter och lärosäten generellt sett har stärkts. Samtidigt lyfts stärkt samverkan fram som en central aspekt att även fortsättningsvis arbeta vidare med i syfte att främja likvärdighet i VFU och specifikt i bedömning av VFU. En viktig fråga i det fortsatta arbetet har kommit att bli: *Hur bygger lärosäte och verksamheter tillsammans en grundläggande samsyn kring VFU som samtidigt ger verksamheterna ett visst utrymme att anpassa utifrån den kontext de befinner sig inom och den specifika kompetens personalen besitter?*

För det första visar analysen att förväntningarna från verksamheten på studenternas genomförande av VFU tycks skilja sig mycket åt mellan olika verksamheter. Inför läsåret 19/20 har förskolläraryrket beslutat en gemensam riktlinje för antalet timmar studenten bör befinna sig i verksamheten under VFU och även delar av grundlärares- och ämnesläraryrket har anammat denna riktlinje. Gemensamma riktlinjer är ett sätt att försäkra sig om en större likvärdighet på detta område vilket skulle kunna nyttjas inom samtliga programs alla VFU-perioder.

För det andra är det av yttersta vikt att en samsyn gällande bedömning av VFU nås. Denna fråga bör tas upp till diskussion i de olika forum som finns tillgängliga, såsom VFU-samordnarträffar och handledarträffar inom respektive delkurs, men även forum såsom ett VFU-råd där delkursansvariga samlas.

---

<sup>16</sup> Se sid. 3 för en kortare beskrivning av seminariernas funktion och syfte.



För det tredje är det av stor vikt att arbeta med tydligheten i lärarutbildningens formella dokument för bedömning och att fortsatt ha en dialog med verksamheten om dessa. Dokumenten är en central länk mellan den campusförlagda delen och den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningarna och de behöver uppfattas som tydliga av samtliga parter. Vidare är det även viktigt att arbeta med att internt skapa en samsyn i hur dokumenten utformas och i vilka hänseenden samsyn är önskvärd. Ett exempel på det är gemensam begreppsförståelse. Det arbete som inom delprojektet påbörjats med att skapa progressionsområden för samtliga lärarutbildningar och tillhörande progressionsmatriser för samtliga VFU-perioder är ett steg på vägen i detta arbete.

### 5.3 VFU-platsen – handledarens och arbetslagets betydelse

#### Slutsatser:

- Handledarens förhållningssätt till studenten och till uppdraget, samt tydlighet i strukturen för handledningen är centrala faktorer för informanternas upplevelse av god kvalitet i VFU.
- Arbetslaget är ytterligare en viktig faktor för informanternas upplevelse av god kvalitet i VFU. En av studiens slutsatser är att informanterna upplever fler utvecklingsmöjligheter och lärandetillfällen när ett helt arbetslag känner ansvar för studenterna i verksamheten.
- Ett antal informanter har under en eller flera VFU-perioder påverkats av stressiga arbetssituationer och handledare som vill, men inte har möjlighet, att prioritera handledning i den utsträckning avtalen föreskriver, vilket har påverkat VFU negativt.

#### Förslag inför fortsatt arbete:

I linje med tidigare forskning (Anderström, Manderstedt, Bäcklund & Florin Södbom, 2020; Dimenäs, 2016; Hultman, Wedin & Schultz, 2012; Worum & Björndal, 2018; von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012) visar även denna studie på handledarens centrala roll i studenters professionsutveckling under VFU. Att även fortsättningsvis *prioritera utbildningsinsatser för att säkerställa handledarkompetens* framstår således som en central del i arbetet mot att utveckla en VFU av hög kvalitet. Något som inte lika tydligt uppmärksammats i tidigare forskning i relation till VFU är den betydelse omgivande personal på förskolan eller skolan har för studentens VFU. Detta kan relateras till den slutsats UKÄ kommer till i slututvärderingen av övningsskoleverksamheten (2020) där de menar att utvecklingen mot en högre koncentration av studenter och VFU-handledare har gett studenterna möjlighet till återkoppling från och samtal med andra handledare, studentkollegor och övrig personal. De skriver att detta lett till att *”mottagandet av studenter har blivit hela övningsskolans angelägenhet”* (s. 57) vilket är ett förhållningssätt som vi kan se gynnar studenternas professionsutveckling. Denna aspekt är således viktigt att ta i beaktande i fortsatt arbete för att utveckla struktur och organisation av VFU.

I materialet är det tydligt att informanterna upplever att de allra flesta handledare är engagerade i sitt uppdrag. Dock framkommer även att studenter ibland hamnar i kläm i stressade verksamheter där sjukskrivningar och vardagliga utmaningar gör att de inte fått den stöttning de behövt eller där de som en konsekvens tvingats möta utmaningar de inte varit redo för. Detta är en problematik som blivit tydligast i svaren från informanter från förskolläraryrket men det som återkommer även hos grund- och ämneslärarinformanter. Då handledares skilda förutsättningar att utföra sitt uppdrag påverkar likvärdigheten i VFU bör problemet prioriteras i fortsatt utvecklingsarbete. Frågan om hur *lärosätet kan stötta handledare i att få adekvata förutsättningar* bör tas upp i dialog med verksamheterna.

## 5.4 Studentmöten - formella och informella mötesplatser

### Slutsatser:

- Få informanter kan beskriva *vilken funktion studentseminariet fyllt* under deras VFU.
- Flera informanter nämner att vid de seminarietillfällen då de *haft möjlighet att samtala tillsammans med studenter från andras förskolor eller skolor, eller andra inriktningar*, har seminariet upplevts som mer meningsfullt.
- Materialet synliggör även *vikten av en skicklig seminarieledare* som har en tydlig roll som samtalsledare och som kan sätta gränser för att skapa en god och trygg miljö.
- Utöver det organiserade studentseminariet berättar informanterna om att en VFU-plats där det finns *en högre koncentration av studenter skapar möjlighet även för mer informella möten*. Där kan studenter tillsammans reflektera och dela erfarenheter, pröva planeringar och lektionsmoment och ge varandra stöd på olika sätt.
- Informanter från *förskolläraryrket* och även *vissa ämnesinriktningar på ämnesläraryrket* sticker ut i detta hänseende då de av olika organisatoriska anledningar har betydligt färre möjligheter att samtala med, och utbyta erfarenheter med, andra studenter.

### Förslag inför fortsatt arbete:

En vägledande princip för VFU inom övningsskola är att skapa goda möjligheter för studenter att mötas och dela erfarenheter och reflektioner med varandra (Utbildningsdepartementet, 2013). Materialet i denna studie visar att dessa möjligheter oftast ges under VFU, men att de ges i olika grad för olika studentgrupper och att mötenas potential inte fullt ut nyttjas.

För det första, lyfter dessa slutsatser fram betydelsen av ett fortsatt utvecklingsarbete för att säkerställa kvaliteten i studentseminarierna, något som delprojektet Övningsskola 2.0 arbetar med under 2021.

För det andra, lyfter dessa slutsatser fram vikten av att vidare undersöka hur övriga, och mer informella, studentmöten i verksamheten kan skapas. Detta är av särskild vikt för de studentgrupper som har få kontaktytor med andra studenter på VFU-platsen. För dessa grupper av studenter riskerar ett värdefullt sammanhang för reflektion och professionsutveckling att gå förlorat. Det skulle möjligtvis kunna göras med relativt enkla medel, som att erbjuda VFU-studenter ett rum där de kan mötas, eller skapa en kontinuerlig mötestid varje vecka där studenterna på egen hand kan träffas och dela erfarenheter. Detta gäller särskilt ämneslärostudenter som gör VFU inom ämnena idrott och hälsa, musik eller matematik då de tenderar att ha minst kontakt med andra studenter.

Slutligen, belyser materialet betydelsen av en skicklig seminarieledare med kunskaper om hur olika maktförhållanden kan påverka samtalet. I det vidare arbetet med kompetensutveckling för handledare är detta ett innehåll som bör stärkas ytterligare.

## 5.5 Integration mellan teori och praktik

### Slutsatser:

- *Handledning och studentseminarium* har potential att vara ett stöd i studenternas arbete med att integrera teori och praktik till en helhet. Resultaten visar dock att så inte alltid är fallet och att fokus under dessa tillfällen ofta ligger på praktiska frågor.
- *Studieuppgifter och examinationsuppgifter* uppfattas ofta vara ett stöd i arbetet med att integrera teori och praktik. Genomförandet i sig kan rikta reflektionen mot dessa kopplingar. Uppgifterna kan även fungera som en brygga in i ett handledande samtal med större teoretisk förankring.



### Förslag inför fortsatt arbete:

Att skapa en god integration mellan de teoretiska och de praktiska delarna av utbildningen är en stor och viktig utmaning för svensk lärarutbildning. Forskning har uppmärksammat att integrationen ofta är låg och att det tenderar att saknas överbyggande länkar mellan teori och praktik (Gardesten & Nordäng, 2018; Hall, 2019; Hegender, 2007; Jedemark, 2015). Detta bekräftas även av lärarstudenters röster som berättar att de saknar undervisning som är tydligt kopplad till den yrkesnära praktiken (Bertilsson, 2018). Den genomlysning av Lärarutbildningen vid Örebro universitet som genomfördes 2016 bekräftar att detta är en utmaning som är aktuell även vid detta lärosäte då den lyfter behovet av en tydligare koppling mellan universitet och skolpraktiken (Andersson, m.fl. 2017). Samtidigt vill vi ge informanterna i denna studie flera goda exempel på när studieuppgifter och examinationer utformas på ett sätt som de upplever stödjer dem i att skapa dessa kopplingar.

Att studentseminarier, handledning och studie-, och examinationsuppgifter kan fungera som viktiga bryggor för studenterna i arbetet med att integrera teoretiska och praktiska erfarenheter till en helhet som stärker professionsutvecklingen är en viktig slutsats (jmf Darling Hammond, 2006; Hall et al 2019). Slutsatsen föreslår även att detta är ett område med stor potential och som bör utvecklas vidare.

För det första, i ett vidare arbete bör det tas i beaktande att studenterna ibland upplever det svårt att genomföra uppgifter i en verksamhet som redan är planerad sedan länge. Det är alltså viktigt att formulera *uppgifter som har en flexibilitet* som gör att de kan integreras i verksamheten utan att upplevas som alltför konstlade.

För det andra, finns goda möjligheter att utveckla studie- och examinationsuppgifter i denna riktning i fortsatt samarbete med delprojektet *Forskningsbaserat Lärande*<sup>17</sup>. Ett forskningsbaserat lärande bygger på att studenten använder forskningsmetoder och teorier i sin egen professionella utveckling, till exempel systematisk observation, experiment och analys. Detta blir således ett sätt att integrera praktiska erfarenheter med teoretisk kunskap. Detta arbete bör göras gemensamt över ämnesgränserna så att alla ansvariga för VFU-delkursen kan lära av varandra.

För det tredje, visar materialet att det inte räcker att förlägga ett teoretiskt inriktat seminarium i verksamheten för att göra det till ett verktyg för studenten att koppla samman teori och praktik. Ett ramverk för innehåll och genomförande av studentseminarium bör tydliggöras och det är något delprojektet kommer att arbeta med under hösten 2021.

Slutligen, belyser materialet hur informanternas handledning ofta haft ett praktiskt fokus (jmf Dimenäs 2016). I det vidare arbete med kompetensutveckling för handledare som görs inom Övningsskola 2.0 är forskningsbaserat lärande ett innehåll som kan föras in för att *stärka handledarnas kompetens* att leda samtal som stödjer studenterna i att bygga dessa kopplingar.

Avslutningvis i denna rapport uppmärksammas behovet att närmare undersöka några specifika studentgruppers upplevelser av VFU. Detta gäller främst *gruppen forskollärlärostudenter* och *grupperna ämneslärostudenter med ämnena idrott och hälsa, musik och matematik*, då deras erfarenheter i olika hänseenden skiljer sig från andra grupper. Detta gäller fördelar och nackdelar med att vara ensam VFU-student i en verksamhet, VFU-periodernas placeringen i utbildningen samt placering enligt principen kontinuitet eller bredd. Likvärdighet i utbildningen ses främst *inom*

---

<sup>17</sup> Information om delprojektet finns på: <https://www.oru.se/strategiska-satsningar/framtidens-lararutbildning/delprojekt/forskningsbaserat-larande/>

respektive lärarprogram, men denna studie väcker ändå frågan om hur VFU för dessa grupper påverkas av att vissa förutsättningar ser något annorlunda ut för dem jämfört med andra studentgrupper. Denna skillnad bör lyftas och det bör utforskas vidare hur universitetet kan ta hänsyn till denna skillnad i planering av VFU.

## 6. Referenser

- Andersson Greger, Danielsson Annika, Nilsson Per, Quennerstedt Mikael och Öhman, Johan (2017). *Genomlysning av lärarutbildningen vid Örebro universitet. Örebro universitet. Rapport 2017:1*
- Anderström, Helena, Manderstedt Lena, Bäcklund Johan & Florin Sädbom, Rebecka (2020). Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. I *Utbildning och Lärande*, (14) 1, 45–64.
- Bertilsson, Emil (2018). *Tidigare lärarstudenters syn på lärarutbildningen: Analys av Lärarutbildningskonventets alumnenkäter 2017, 2015, 2013 och 2011*. Uppsala Universitet. Uppsala universitet, Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet, Fakulteten för utbildningsvetenskaper, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. (SEC Sociology of Education and Culture
- Darling-Hammond Linda (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* (57)3, 300-314. doi:10.1177/0022487105285962
- Dimenäs, Jörgen, Gustafsson, Tommy, & Mitiche, Anette. (2016). Att bli lärare - argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre Utbildning*, 6(2), 121–137.
- Folkesson, Sofia (2020). *Underlag för utveckling av övningsskolemodellen*. Resultat och rapporter från Framtidens Lärarutbildning (<https://www.oru.se/strategiska-satsningar/framtidens-lararutbildning/resultat-och-rapporter-fran-framtidens-lararutbildning/>)
- Gardesten, Jens, & Nordänger, Ulla-Karin. (2018). Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning. *Utbildning Och Lärande* 12(2), 25–40.
- Hall Kathy, Murphy Regina, Ní Áingléis Bernadette & Rutherford Vanessa (2019). Mentoring and Assessing Student Teachers on School Placement: Integrating Theory and Practice. In *Education Research and Perspectives* (46), 75 – 107. Retrieved from <https://db.ub.oru.se/login?url=https://www-proquest-com.db.ub.oru.se/scholarly-journals/mentoring-assessing-student-teachers-on-school/docview/2393611198/se-2?accountid=8028>
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: Ett mischmasch av teori och praktik. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hultman Glenn, Wedin Ann-Sofie och Schoultz Jan (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder: Handledning och överföring av yrkeskunskande, i *Didaktisk Tidskrift* ( 22)2, 335-358.
- Jedemark, Mari (2015) Studenter i gränzonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang? I *Pedagogisk Forskning i Sverige* (20) 3-4, 221-246.
- Jöesaar, Anneli & Hallman, Anders (2020). *Utveckling av övningsskolemodellen VFU i Lärarutbildning – Student- och handledarseminarium*. Resultat och rapporter från Framtidens lärarutbildning

Patrick, Rachael (2013). "Don't rock the boat": conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. I Australian Educational. Research, (40), 207–226. doi 10.1007/s13384-013-0086-z

Universitetskanslerämbetet (2020). *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildning. Slutrapport av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Universitetskanslerämbetet ([https://www.uka.se/download/18.d9d8f36171534f3c5b67f/1586335534826/rapport%202020-04-08\\_F%C3%B6rs%C3%B6ksverksamhet%20med%20%C3%B6vningsskolor.pdf](https://www.uka.se/download/18.d9d8f36171534f3c5b67f/1586335534826/rapport%202020-04-08_F%C3%B6rs%C3%B6ksverksamhet%20med%20%C3%B6vningsskolor.pdf))

Utbildningsdepartementet (2013). *En försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor*. U2013/4305/S (<https://www.regeringen.se/49b725/contentassets/c9d0d634670b4bfd9fc9d78c77398a25/en-forsoksverksamhet-med-ovningsskolor-och-ovningsforsokolor>)

Worum S, Kirsten & Björndal R.P, Cato (2018) Studenters uppfattningar av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelaererutdanning I: *Nordisk tidskrift i veiledningspedagogikk* (3)1, 1-17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>

Örebro universitet (2021). VFU-guide vårterminen 21. Handledare. Hämtad 2021-06-30. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/utbildning/lararutbildning/vfu/vfu-guider/vfu-guide-handledare/vfu-guide-vfu-handledare-vt-21.pdf>

## 7. Bilagor

### Bilaga 1: Intervjuguide

#### *Kontext*

- Vilken övningsskola har du varit på?
- Har du genomfört hela eller delar av din sammantagna VFU i en övningsskola eller övningsförskola?
- Hur många VFU-handledare har du haft under dina VFU-perioder på övningsskola? Känner du till om handledaren/handledarna har genomgått handledarutbildning?
- Hur många studenter har ni varit samtidigt på din övningsskola (*ungefär*)? Hur många studenter har din/a handledare haft ansvar för samtidigt?
- På vilket sätt tycker du att lärarutbildningen förbered dig inför dina VFU-perioder? (*t.ex. genom information innan VFU*)
- Vad fick du för information angående övningsskola, det vill säga, vad som skiljde dessa från "vanliga" VFU-skolor? (före och efter tilldelandet av VFU-plats)
- Enbart ÄL: Vilken ämnesinriktning har du?
- Har dina handledare haft behörighet/undervisat i rätt ämnen/årskurser?

#### *Handledning, bedömning och arbetsförhållanden under VFU*

- På vilket sätt har handledningen genomförts under din VFU? Har det funnits utrymme för reflektion tillsammans med handledaren (i och utanför enskilda handledningssamtal)?
- Har handledningen främst haft en teoretisk förankring (t.ex. i didaktisk teori eller forskning) eller varit förankrad i erfarenheter och praktiska situationer?

- Hur nöjd är du med handledningen som helhet under dina VFU-perioder på övningsskola? Ge exempel på bra/mindre bra. Finns det något som du saknar och/eller önskar hade genomförts på ett annat sätt?
- Har handledningen varit ett stöd i din utveckling som (förskol)lärare? Hur?
- Har handledarna motiverat sina bedömningar av dig under VFU-perioderna på ett tydligt sätt? Anser du att bedömningarna varit korrekta? (Om U-risk – hur hanterades det?)
- Har du upplevt att universitetet och övningsskolan har haft samma förväntningar på dig? (*t.ex. omfattning av undervisning, deltagande i möten, mm*).
- Hur har arbetsbelastningen varit under VFU:erna?

#### ***Möten med andra lärare och studenter***

- Har det funnits utrymme för samtal och reflektion tillsammans med andra studenter, andra lärare än handledaren och andra yrkeskategorier inom övningsskolan? (På vilket sätt? Ge exempel.)
- Hur många studentseminarier har du haft? Hur har de gått till?
- Vad anser du att studentseminarierna tillfört VFU-perioderna? (Vad har du lärt dig? Vad har du tagit med dig från träffarna?)
- Har du några önskemål om vad seminariet skulle kunna innehålla eller hur det skulle kunna organiseras?

#### ***Studieuppgifter och examinationer kopplade till VFU***

- På vilket sätt har de studieuppgifter och de examinationsuppgifter du haft inom VFU-kurser kopplats till den pedagogiska verksamheten på övningsskolan och till din framtida yrkesutövning?

#### ***Professionsutveckling***

- Hur har dina VFU-perioder bidragit till din utveckling mot att bli (förskol)lärare?

#### ***Övrigt***

- Vad upplever du är den största skillnaden mellan övningsskola och VFU-plats som inte är övningsskola (om du har varit på någon sådan)?
- Övriga kommentarer eller reflektioner?