

Utvärdering av projektet Framtidens lärarutbildning vid Örebro universitet

Vasa den 30.6. 2022

Sven-Erik Hansén & Tom Wikman

Innehållsförteckning

<i>Utvärdering av projektet Framtidens lärarutbildning vid Örebro universitet</i>	1
Bakgrund och mål för projektet	3
Metodisk ansats	6
Resultat	8
Huvudmål A. Integration mellan teori och praktik	9
Huvudmål B. Kvalitet i innehåll och lärandemiljöer	18
Huvudmål C. Sammanhållen utbildning	27
Huvudmål D. Vetenskaplig grund och praktknära forskning	35
Om att utveckla lärarutbildning med hjälp av ett projekt	41
Konklusioner och implikationer för fortsatt utveckling	44
Förberedelse.....	44
Förankring.....	44
Förändring	45
Framtid	47
Litteratur	49

Bakgrund och mål för projektet

Projektet *Framtidens lärarutbildning* (FLUT) var en strategisk satsning vid Örebro universitet mellan 2018 och 2022. Enligt ambitionen skulle en utbildning av hög kvalitet som svarar mot nuvarande och framtida behov skapas, en utmanande lärarutbildning i stimulerande lärmiljöer som lockar motiverade studenter.

FLUT initierades av rektor för Örebro universitet, Johan Schnürer, som en av universitetets strategiska satsningar med rektor som projektägare och ledare för styrgruppen. En rådgivande intern och extern referensgrupp tillsattes för att säkerställa projektets förankring i universitetet och hos skolhuvudmän i regionen.

Ett omfattande utvärderingsarbete låg som grund för FLUT. I en förstudie, som genomlyste lärarutbildningen (Rapport 2017:1), identifierades ett antal styrkor och svagheter. Fem områden lyftes fram som styrkor i lärarutbildningen: personalens ämnesdidaktiska kompetens, engagerade lärarutbildare, möjligheter till samverkan mellan olika ämnen, möjligheter till samverkan mellan campusförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, samt en oberoende lärarutbildningsnämnd. Fem områden beskrevs som svagheter: otydlighet i beslutsfattande och kommunikation, brist på profilering av de olika programmen, oklarhet i vision och progression, otillräckliga resurser samt lärarutbildningens låga status på universitetet.

Utgående från styrkor och svagheter samt en sammanvägning av forskning och synpunkter från medarbetare och intressenter identifierades sju utvecklingsområden. Tre inriktades på organisatoriska frågor: en sammanhållen lärarutbildning, anpassade lokaler samt relationen till skolan och skolhuvudmännen. Tre utvecklingsområden var knutna till lärarutbildningens innehåll och programstruktur: programmens struktur och innehåll, didaktik som ett sammanhållande perspektiv och arbetsformer, arbetssätt och utbildningsinnehåll. Det sjunde utvecklingsområdet, rekrytering och kompetens, inriktades på aktörerna i lärarutbildningen. Varje område konkretiserades ytterligare i delförslag vilket gav fyrtio förslag. I en uppföljande rapport (2017:2) vidareutvecklades och preciserades förslagen av en extern forskare som gav övergripande rekommendationer, prioriterade förslag och sammanfattande "topp 8"-förslag. Överlag visade förslagen i förstudierna på en stark ambition att brett vidta åtgärder som kunde antas bidra till utvecklingen av lärarutbildningens kvalitet.

Förstudierna låg som grund för en projektplan (ORU 2018/06591) och direktiv för projektets uppläggning och genomförande (ORU 2018/054171). Stor vikt lades vid att lärarutbildningen skulle uppfattas som en sammanhållen utbildning med en tydlig och gemensam vision där studenterna tidigt erbjuds en yrkesidentitet och ett kollegialt sammanhang. Utgående från syftet formulerades följande fyra huvudmål:

Mål A: Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning med god integration mellan teori och praktik.

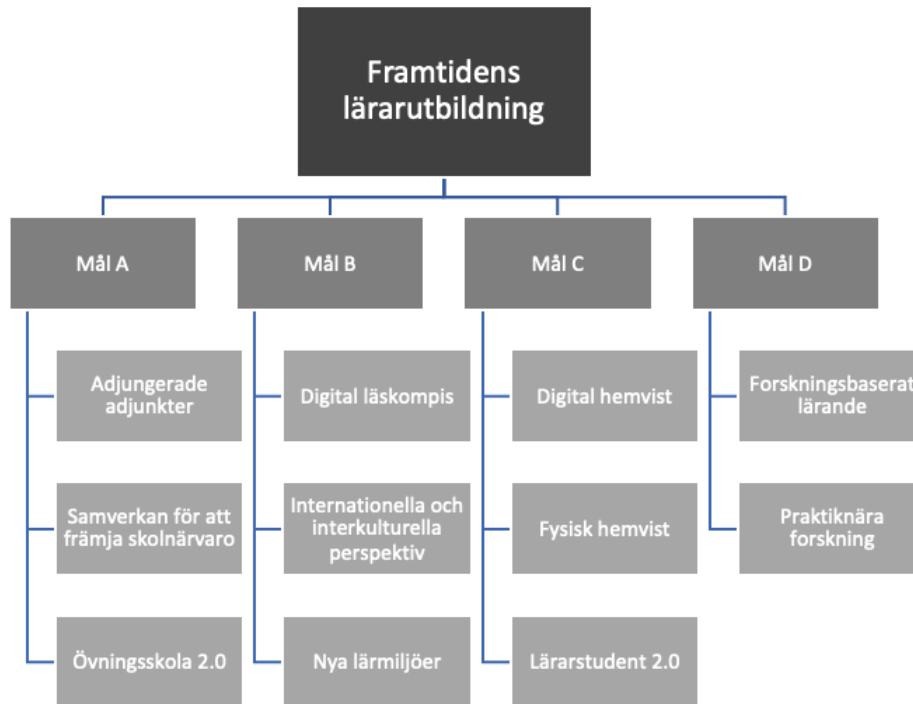
Mål B: Lärarutbildningen bedrivs i stimulerande lärandemiljöer och har ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan.

Mål C: Lärarutbildningen är en sammanhållen utbildning vars studiegångar, lärandemål och bedömningar stärker utbildningens progression och kollegiala sammanhållning.

Mål D: Lärarutbildningen har en stark vetenskaplig grund där praktiktäna forskning är en central del.

Målen skulle förverkligas i form av delprojekt (figur 1) och genom tilldelning av resurser för att utveckla lärarprogram. Vart och ett mål konkretiserades med hjälp av effektmål och förväntade resultat. Effektmålen skulle synliggöra resultaten och därtill fungera "som ett verktyg för att mäta måluppfyllelse". Delprojekten skulle relatera till ett eller flera av målen och vara optimalt utspridda över lärarutbildningen. I vår utvärdering presenterar vi effektmålen och ansluten rapportering i samband med analysen av respektive huvudmål.

Figur 1. Mål och delprojekt i Framtidens lärarutbildning enligt <https://www.oru.se/strategiska-satsningar/framtidens-lararutbildning/om-framtidens-lararutbildning/>



För projektet utsågs Ann Öhman Sandberg till projektledare. Hon ledde planeringsarbetet och ansvarade för det löpande arbetet i det framväxande projektet. Projektledaren följde också upp delprojekten och rapporterade till en styrgrupp. Avsikten var att delprojekten fortlöpande skulle integreras i programmet för lärarutbildning (ORU 2018/054171).

Projektets allmänna status och framsteg rapporterades i årliga progressrapporter inkluderande planer för det kommande året samt i halvårsvisa skriftliga avstämningar. Progressrapporterna publicerades på projektets hemsida. Planerna var framåtsyftande och rapporterna tillbakablickande och dessutom publicerades särskilda rapporter inom ett antal delprojekt. Enligt vår bedömning gav förberedelserna överlag ett gediget intryck och den omfattande rapporteringen fungerade som en transparent dokumentation av planering, process och resultat.

Metodisk ansats

Tyngdpunkten i vår utvärdering av FLUT inriktades på analyser av dokument. Dokumentanalysen kompletterades under hösten 2021 med webinarier och gruppintervjuer av ledare, lärare och studenter vid universitetet samt av kommunala skolhuvudmän och lärare. Deltagare i webinarier och gruppintervjuer valdes så att de så mångsidigt som möjligt representerade deltagare i projektet. Via webinarier gav deltagarna möjlighet att berätta om hur projektet förverkligats. Fokus låg på ett helhetsperspektiv om uppställda mål och om projektets betydelse för utvecklingen av lärarutbildningen. Gruppintervjuerna syftade till att undersöka deltagarnas uppfattningar och erfarenheter av hur projektmålen realiseras. Under intervjuer och webinarier exponerades huvudmålen och effektmålen för deltagarna. Fem gruppintervjuer genomfördes med representanter för lärosäte och avnämare. Intervjuerna bandades och transkriberades för analys. I utvärderingen har vi också tagit del av underlag och beslut om hur aktiviteter inom *Framtidens lärarutbildning* bör övergå i förvaltning (dekanbeslut ORU 2021/0246 och rektorsbeslut ORU 2021/02467). I tabell 1 förklaras de förkortningar som använts för olika grupper som deltog i webinarier och intervjuer.

Tabell 1. Förkortningar som använts för att beteckna grupper som deltagit i webinarier och intervjuer. Inom parentes anges antalet deltagare.

Respondenter	Förkortning
Webbinarium lärarutbildare (6)	WLU
Webbinarium kommunala skolhuvudmän och lärare (4)	WKL
Intervju ledare (3)	IL
Intervju kommunala skolhuvudmän och lärare (4)	IKL
Intervju lärarutbildare (5)	ILU
Intervju förskole- och grundlärarstudenter (3)	IFG
Intervju ämnes- och speciallärarstudenter (2)	IÄS

En tolkande ansats låg som grund och dokumenterades med hjälp av utdrag ur rapporter och intervjuer. Genom att synliggöra tolkningsprocessen ville vi säkra en transparent tolkning (jfr Ödman, 2017). Tidigare utvärderingar av lärarutbildningen vid Örebro universitet och vid andra lärosäten har gett oss en värdefull förförståelse. Rapporten har vi genomgående skrivit tillsammans och analysen har genomförts synkront i ett gemensamt dokument, vilket betytt att vi kontinuerligt diskuterat oss fram till gjorda innehållsliga avvägningar och till den språkliga utformningen av texten. Skrivprocessen har förankrats i våra individuella och gemensamma läsningar av rapporter och av utskrivna intervjuer, vilket möjliggjorde en fortlöpande prövning av varje steg i analysen. (Puustinen, et al., 2015). En genomgående strävan var att på ett nyanserat sätt identifiera styrkor och svagheter. Den kontinuerliga granskningen resulterade i ett antal teman inom respektive huvudmål. En kollega, väl insatt i svensk lärarutbildning och FLUT, läste och kommenterade vid två tillfällen det framväxande arbetet. Dessutom hölls återkommande möten tillsammans med företrädare för FLUT där olika aspekter på projektet diskuterades.

Projektet har varit omfattande, aktiviteterna utspridda över lärarutbildningen. En krävande omständighet i utvärderingen var omfattningen av det empiriska underlaget i form av rapporter och det faktum att flera nya rapporter tillkom under utvärderingens gång vilket föranlett upprepade omskrivningar av texten. Intervjuerna genomfördes mot slutet av projektperioden och det är möjligt att intervjuer efter avslutat projekt åtminstone till en del kunde ha gett andra svar. Vi har således utvärderat en verksamhet i rörelse vilket inneburit att den förändrats under utvärderingens gång.

Projekttiden råkade tidsmässigt till en del sammanfalla med en pandemi som ledde till att verksamheter inte kunde genomföras på planerat sätt, vilket även påverkade den här utvärderingen. Utvärderingen genomfördes i sin helhet på distans och respondenterna valdes strategiskt för att representera olika delar av lärarprogrammen. Vi kunde inte på plats följa aktiviteter inom FLUT eller röra oss i de fysiska utrymmen där aktiviteter pågick.

Ibland har det varit svårt att dra en gräns mellan projekt och ordinarie verksamhet, vilket en lärare också noterade och formulerade så här “alltså, vart går gränsen mellan ordinarie utvecklingsarbete och utvecklingsarbete sponsrat av Framtidens lärarutbildning?” (ILU). Som läraren konstaterade kan det också ses som en fördel att projektets aktiviteter och resultat kontinuerligt integrerats i verksamheten och “på ett sätt är väl det kanske bra att vi inte ser en tydlig skillnad” (ILU).

Resultat

Utifrån syftet att utvärdera hur projektet har bidragit till utvecklingen av lärarutbildningen har vi strukturerat rapporten utifrån uppställda huvud- och effektmål. På detaljnivå visade det sig krävande att avgöra under vilket mål vissa företeelser skulle tas upp. Exempelvis teman om organisation och digitalisering tangerades i flera mål och passar således under flera rubriker. I den löpande texten har vi skrivit in var huvudsaklig betoning lagts och var specifika teman behandlats. Det här betyder att analysen inte helt följt effektmålen utan måluppfyllelsen har tematiserats i större kategorier, som enligt vår tolkning ger rättvisa åt underlaget.

Redovisningen av resultat inleds med en presentation av mål och effektmål och därefter åskådliggörs delprojekt med tillhörande rapportering.

Huvudmål A. Integration mellan teori och praktik

Det första huvudmålet var inriktat på att utveckla en akademisk professionsutbildning med god integration mellan teori och praktik och omfattade tre effektmål som tog fasta på varierande aspekter på hur relationen mellan campus och skola kan utvecklas.

Måluppfyllelsen granskas utgående från temana: *integration, progression* och *VFU-samordning*.

Huvudmål	Effektmål
A: Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning med god integration mellan teori och praktik.	<p>A1: Det finns en tydlig och genomtänkt progression och integration mellan verksamhetsförlagda och campusförlagda delar av utbildningen.</p> <p>A2: Relevanta delar av den campusförlagda delen av utbildningen är integrerade med den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.</p> <p>A3: Det finns en välfungerande VFU-samordning som säkerställer att praktikskolorna håller hög kvalitet.</p>

Mål A	
Delprojekt	Rapporter knutna till mål A
Adjungerade adjunkter	<p>Rapport 2020:1: <i>Adjungerade adjunkters uppfattningar om att arbeta på lärarutbildningen</i></p> <p>Rapport 2020:2: <i>Enhetschefers uppfattningar om adjungerade adjunkter i lärarutbildningen</i></p> <p>Rapport 2021:5: <i>Studenters uppfattningar om adjungerade adjunkter i lärarutbildningen</i></p>

Samverkan för att främja skolnärvaro	Rapport 2021:1: <i>Samverkan för ökad skolnärvaro</i>
Övningsskola 2.0	Rapport 2020:3: <i>Underlag för utveckling av övningsskolemodellen</i> Rapport 2021:2: <i>VFU på övningsförskola och skola</i> Rapport 2022:8: <i>Övningsskola 2.0 Slutrapport</i>

Integration

Delmål A2 riktades in på frågan om hur lärarutbildningen kan utformas så att den bildar en funktionell helhet där delarna stödjer varandra. Avsnittet har strukturerats i tre teman: *adjungerade adjunkter, campus och skola närmare varandra* samt *samverkan med andra program*.

Adjungerade adjunkter: Ett centralt redskap för ökad integration utgjorde anställningen av adjungerade adjunkter, erfarna lärare som delade sin tjänstgöring mellan campus och skola. Delprojektet *Adjungerade adjunkter* hade som konkret syfte att utgöra en länk mellan lärosätet och lokala skolpraktiker för att stärka utbildningens praktiska relevans. Genom delprojektet anknöt lärosätet till en nationell policy uttryckt i utbildningsdepartementets remiss om *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan* (U2021/00301).

Uppgiften som adjungerad adjunkt granskades ur olika perspektiv i tre rapporter. I den första rapporten (2020:1) beskrev adjunkter sitt arbete. De ansåg sig ha tillfört aktuell professionskunskap i lärarutbildningen och bidragit till kvaliteten på undervisningen i den egna skolan och förskolan. Adjunkternas delade arbete mellan skola och campus krävde förberedelse med tanke på möjligheterna att sätta sig in i uppdraget och hitta sin roll.

Betydelsen av att studenterna informerades om hur adjunkters undervisning var knuten till kursmålen betonades. I annat fall fanns en risk för att undervisningen kunde bortprioriteras. Enhetscheferna framhöll i den andra rapporten (2020:2) betydelsen av adjunkternas specifika kompetens både som komplement till universitetslärarnas kunskaper och som stöd för studenternas lärarblivande. Likaså betonade enhetscheferna att adjunkterna förväntades utgöra en del av den ordinarie verksamheten och att rollen som adjungerad särskilt kunde engageras i praktiktäta forskning och verksamhetsförlagd utbildning (VFU).

Den tredje och avslutande rapporten (2021:5) byggde på en enkätundersökning om lärarstudenters uppfattningar av adjunkternas roll i lärarutbildningen. I det stora hela var studenterna positivt inställda till adjungering, ämneslärare något positivare än grundlärare. Adjunkterna ansågs tillföra praktiska inslag och lärdomar som den övriga utbildningen inte gav. En kritisk synpunkt som framkom var att en del upplevde adjunkternas undervisning som otydlig och frikopplad från övrig undervisning. För att knyta de adjungerade till en helhet och tillvarata deras speciella kompetens förutsattes en fortsatt förtydligande dialog om deras funktion i lärarutbildningen.

Intervjuade ledare var särskilt nöjda över systemet med adjungerade adjunkter som placerades "högt upp på den här listan på bra saker" (IL) och uttryckte en önskan om att upprätthålla systemet efter att projektet avslutats. De menade också att systemet kunde utvecklas eftersom "det är en oerhört bra resurs, en kompetens hur just dagens skola faktiskt fungerar i praktiken". Den fortsatta finansieringen upplevdes likväl som osäker och en av ledarna konstaterade "att vi antagligen inte har råd" (IL). Adjunkterna bidrog till "ett högkvalitativt innehåll" eftersom de "jobbar samtidigt i skolverksamheten och står med elever på måndagen, och kommer hit på tisdagen" (IL). Även en lärarutbildare hävdade att "adjungerade adjunkter bidragit en hel del genom att ta med sig frågor som finns i skolverksamheten in till lärarutbildningen och vice versa". De tar med sig "olika problem, dilemman och så som vi står inför" (ILU). En annan poängterade att adjungerade adjunkter gynnat utvecklingen av innehåll i kurser genom satsning på ett verksamhetsanknutet innehåll (WLU).

Även studenter upplevde systemet med adjungerade adjunkter som "våldigt bra" även om "man hade ju aldrig hört de här orden förut" (VFG). Orsaken låg i att de "lyft väldigt bra synpunkter", och fördelen var att studenterna fått "alltså, träffa någon som faktiskt befinner sig ute i verkligheten", med blick för "vad som väl kommer möta oss när vi kliver ut i arbetslivet" och "hur vi faktiskt kan applicera det här teoretiska vi lär oss till verkligheten" (IFG). Enligt en ämneslärarstudent fungerade de adjungerade adjunkterna som ett komplement i utbildningen genom att de tog hand om "den praktiska delen som inte har funnits i utbildningen" (IÄS). Komplementet innebar att de "har använt en viss teori, men dom har inte nämnt en massa namn" (IÄS). Adjungerade adjunkter kunde även ses som ett nödvändigt korrektiv till den idealiserade bild av skolan som "på universitetet är lite för bra ibland, utan distraktioner från klassen och allting går perfekt" (IÄS). Sammantaget bedömdes delprojektet ha inneburit en betoning av metodik och en förstärkning av beprövad erfarenhet i utbildningen.

Campus och skola närmare varandra: Delprojektet *Övningsskola 2.0* var inriktat på att föra praktik- och campusförlagda delar av utbildningen närmare varandra. Samma strävan kännetecknade, förutom systemet med adjunkter, även andra delprojekt, såsom *Forskningsbaserat lärande* och *Praktiknära forskning*. Vidare utvecklades en kurs för handledare (7,5 hp) och en webbaserad version av kursen *Handledarutbildning för förskollärare och lärare* för att möjliggöra större samverkan samt en mer rättssäker bedömning av studenter under VFU. Ett systemverktyg för hanteringen av VFU togs fram tillsammans med IT-avdelningen. I delprojektet *Övningsskola 2.0* gjordes även en intervjustudie bland lärarstudenter, *VFU på övningsskola och skola* (2021:2). Samtidigt som rapporten framhöll betydelsen av koncentration vid VFU-placeringen varnades för risken att studenter förlorar i bredd i fråga om erfarenheter.

Läroutbildare framhöll att ingående diskussioner förts om att stärka integration mellan teori och praktik, särskilt om vad en student skulle "hinna se göra och vara med om under en VFU" (WLU). Diskussionerna hade fungerat som en kanal för att information från skolorna kunde "vandra uppåt" (WLU).

Övergången till övningsskolor innebar enligt en lärare en klar förbättring av kvaliteten i utbildningen. Övergången uppfattades som "väldigt lyckosam" då en VFU-student återkommer. Då blir det automatiskt "en progression för studenten", som efterhand återkommer "med allt mer kvalificerade uppdrag" (IKL). Flera studenter framförde även synpunkter på koncentration av praktiken till utvalda skolor. Fördelen med en koncentration var enligt en student att "det är samma personal, man blir väldigt bekväm med dem "och det blir tryggt när vi nu ska gå ut och ha huvudansvar för ämnesundervisning i fem veckor", och göra något vi "aldrig har gjort innan" (IFG). Nackdelen däremot var enligt en del studenter just bristen på variation. En grundlärarstudent som gjort praktik i samma skola tre gånger ansåg "att jag gärna hade sett att jag hamnade någon annanstans, för jag har nu varit på två kommunala skolor" (IFG). En annan student framhöll att "det hade gynnat oss att gå ut nånstans där vi inte har varit förut för att få "stöta på en ny miljö och se andra sätt att arbeta och andra saker att göra" (IFG). Studenterna hade varierande erfarenheter i fråga om möjligheter att praktisera på samma VFU-skola med andra studenter: "Jag har varit i par och ensam", men de flesta "förskollärare har ju blivit utskickade själva nästan alla" (IFG). En form av kontakt med yrkeslivet genomfördes som en *Alumnvecka* där yrkesverksamma lärare inbjöds att redogöra för sina erfarenheter. Även lärarrepresentanter från ULF-projekt hade gästspelat på universitetet och berättat om verksamheten och belyst olika aktuella problem. De hade varit inne i utbildningen och hållit workshops på förskolläroprogrammet.

Träffar hade hållits tillsammans med företrädare för campus där diskussioner förts om iakttagelser som gjorts på fältet (WKL). Olika onlineverktyg hade också prövats ut genom projektet. Lärarna hade enligt egen utsago mött lyhördhet för vad skolans företrädare haft att framföra (WKL).

En VFU-lärare beskrev den ökade integrationen i positiva termer och konstaterade att "progression flyttas ut till oss" (IKL). Uttalandet tyder på en insikt om verksamhetens betydelse för utvecklingen av en strukturerad progression. Samma tanke uttrycktes av en annan lärare på en övningsskola som hade samarbetat med en student i ett projekt och uppfattade det som "jättegivande och jättenyttigt för oss och henne" (IKL). Inom det specialpedagogiska programmet integrerades autentiska inslag i undervisningen tack vare ett samarbete med det praktikinrä forskningsprojektet *Samverkan för inkluderande elevhälsa*. Inslagen arrangerades inom ramen för ULF-avtalet och tillsammans med Örebro kommun. Kommunala samarbetsavtal skapade en grund för återkommande dialoger som gav en klar struktur för kommunikation om VFU. VFU-uppgifter som studenterna tog med sig involverade dem i ett systematiskt kvalitetsarbete på skolorna och även rektorer kunde komma med förslag på teman relevanta för skolan (IKL). Medverkan i FLUT hade inneburit att "vi har ju blivit involverade och fått en delaktighet i det här" (IKL). En mer systematiserad samverkan hade utvecklats och dessutom hade "lojaliteten och känslan för Örebro universitet som vårt universitet ökat" (IKL). En annan lärare hade på ett liknande sätt "upptäckt nyttan och glädjen i att ha den kopplingen" (IKL). Medverkande lärare hade engagerat andra på sina skolor vilket lett till större insikt generellt om "universitetets tanke med VFU" (IKL). Enligt en adjungerad adjunkt upplevdes matematiken av många lärarstudenter som en svår kurs i programmet. Därför ansågs det som värdefullt med två adjungerade adjunkter som hjälpt studenterna att klara kursen och i att se en koppling mellan teori och praktik (ILU).

Samverkan med andra program: En lärarutbildare underströk betydelsen av att ämneslärarstudenter deltagit i en gemensam kurs tillsammans med studenter från socionomutbildningen och det specialpedagogiska programmet. Studenterna hade ofta uttryckt att de fått "syn på sig själva när de möter andra studenter med en lite "annan ingång än de själva" (ILU). FLUT bidrog till att kursen "nu har blivit en ordinarie del i den 7.5 poängskursen som ämneslärarna läser" (ILU). I ytterligare en form av samverkan knöts lärarutbildningen till vidareutbildningen i kursen *Samverkan för att främja skolnärvaro*. Lärarstudenter och studenter från andra professionsutbildningar deltog tillsammans med utbildade lärare i kursen, och en lärarutbildare förklarade att kursen var "byggd på samma sätt

kring teamet och samverkan och så” (ILU). En lärare refererade till ULF-avtalet och framhöll att hon blivit adjungerad adjunkt via projektet praktiktäna forskning. Involveringen var en fortsättning på ett tidigare projekt initierat av Skolverket och bidrog således till samverkan mellan FLUT och tidigare liknande aktiviteter (WKL).

Progression

Progression är till sin innebörd sammanlänkad med integration och fokuserar på en målinriktad anpassning av undervisningen till studenters förutsättningar och stegvisa framsteg i studierna. Lärarutbildningen har överhuvudtaget kritiserats för att vara fragmenterad där olika delar, såsom UVK, ämnesdidaktik och VFU, är svagt relaterade och begrepp som “disconnected continents” har använts för att beskriva situationen (jfr Canrinus et al., 2019). Enligt rapport 2017:1 hade progression redan ingått som en princip i programarbetet före projektstarten. Rapporten identifierade emellertid utvecklingsområden och oklarheter. Progressionen i studierna lyftes också fram i delprojektet *Övningsskola 2.0* och i rapport 2018:1 som behandlar skrivande och skrivundervisning. I det här avsnittet granskar vi progression ur perspektiven *progressionsstråk* och *specifika teman*.

Progressionsstråk. I en progressrapport från 2021 ingår en beskrivning av progression i planerade och pågående aktiviteter. Fyra progressionsstråk eller -områden utarbetades; den lärande läraren, den undervisningsskicklige läraren, den ämneskunnige läraren och den ledande läraren. Under webinarerna framhölls att områdena var skrivna för hela program och att arbetet med progression var kopplat till delprojektet *Övningsskola 2.0* (WLU). Företrädare för skolor framhöll att de involverats i diskussioner om progressionsstråket *den ledande läraren* och att de diskuterat olika förslag om vad som ansågs viktigt att ha med (WKL). Arbetet hade gått in på konkreta frågor om vad som kunde anses vara en rimlig kravnivå under den första VFU-perioden i relation till *den ledande läraren*. Progressionen gick från VFU 1, där studenten skulle få träning i att ta ledning, till VFU 4 där studenten själv skulle ta ledningen. En lärare konstaterade att “vi har verkligen varit med och påverkat de bitarna” (WKL).

Lärarutbildare pekade på att de i delprojektet *Övningsskola 2.0* jobbat med att stärka progressionen tillsammans med en tillsatt referensgrupp “på tolv stycken handledare från skolor i olika delar av regionen” (ILU). Enligt en lärarutbildare hade arbetet inriktats på “hur man mer specifikt skulle kunna skriva fram en progression för VFU som är liksom i linje med den här övergripande progressionen” (ILU). En VFU-lärare framhöll att arbetet med de de fyra progressionsområdena upplevdes som motiverande: “Det har ju verkligen varit givande”

(IKL). Även om områdena tills vidare inte sågs som implementerade, förväntade läraren sig att de kommer att stärka utbildningens progression. En adjungerad adjunkt konstaterade också att en progression kunde iakttas då blicken höjdes och lärarstudenternas utveckling följdes under “termin fyra och termin sju” (IKL).

Specifika teman: Matriser utarbetades som beskrev studentens förväntade progression i programmet inom specifika teman. Matriserna avsågs fungera som stöd för handledare och studenter under VFU och som verktyg för delkursansvariga i att skapa samsyn som gällde progression i hela program. Exempelvis inom forskningsbaserat lärande omfattade matrisen tre teman: forskningslitteracitet, metod och analys samt kommunikation ([progressionsmatris](#)).

Progression i skrivande och skrivundervisning granskades i en rapport (2018:1) som efterlyste ett skrivande nära knutet till lärarvardagen, exempelvis att i skrift rikta sig till och kommunicera med föräldrar, elever och skolledning. Rapporten sökte svar på frågan om i vilken grad programmet genom undervisningen ger studenterna möjlighet att göra framsteg som skribenter. Progression skulle betonas i lärandemål och preciseras i betygsriterier. Lärarutbildningens skrivpraktik analyserades mångsidigt och självkritiska frågor ställdes om brister i det formella säkerställandet av skrivprogressionen i programmet. Flera tänkbara linjer för hur progressionen kunde stärkas presenterades. Med hjälp av en illustration konkretiserades tanken om en språkprogression som startade från enklare delaktiviteter, såsom beskrivningar, som senare mognade till en färdighet att från en given fråga och självständigt kunna formulera problem och söka adekvat litteratur.

Enligt en lärarutbildare hade för grundlärare utvecklats “en mycket tydligare progression när det gäller till exempel krav på undervisning under VFU” (ILU). En ämneslärarstudent ansåg att progressionen tydligast kom fram under VFU eftersom uppgifternas svårighetsgrad successivt ökar under studierna. Studenten var kritisk till att “många begrepp kan dyka upp i vissa kurser och sen inte användas” (IÄS). En speciallärarstudent såg även “en god progression och en kontinuerlig växling mellan teori och praktik” också i kurser på campus (IÄS). Utmaningar inom ämneslärarprogrammen var inriktade på progressionen mellan kurser som olika institutioner anordnade, ”mellan första och andra ämne och UVK” (IL). FLUT hade dock tillfört resurser för arbetet med progressionsrelaterade frågor. Ett kommande kvalitetsutvärderingssystem skulle skapa nya möjligheter att “bedöma progression i programmen” (IL). Projektet hade tydliggjort hur en progression kunde se ut “men om den har implementerats, det är en annan fråga” (ILU).

En ledare underströk progressionsfrågan i förhållande till den feedback universitet fått i en UKÄ-utvärdering. Genom projektet hade resurser kunnat avdelas för kvalitetsarbetet om progression (IL). Även om progression hade arbetats in i utbildningsplaner hade det varit utmanande att konkret “få med ämnena i praktiken på det här också” (IL). För att utarbeta ett program som kännetecknas av en bred och samordnad progression krävs således god kommunikation mellan utbildningens olika delar.

VFU-samordning

Effektmål A3 utgår från att “det finns en välfungerande VFU-samordning som säkerställer att praktikskolorna håller hög kvalitet”. I ambitionen att stärka kopplingen mellan teori och praktik har särskild uppmärksamhet fästs på övningsskolor och övningsförskolor i anslutning till lärarutbildningar vid landets lärosäten. Örebro universitets övningsskolemodell presenteras i rapport 2020:3. Studentseminarer och handledarseminarier betraktas här som centrala verksamhetsformer. Innehållet i de förra är studentinitierade, medan de senare skulle ge involverade lärare ett forum för kommunikation.Handledningssamtal skulle beledsaga studenten genom VFU och enligt försöksverksamhetens intentioner vara införda i samtliga program. Ett intensifierat samarbete inom delprojektet *Övningsskola 2.0* på olika stadier gav input om hur det praktiska arbetet under VFU kunde bedrivas och om vad som var verksamhetsnära och relevant. Inom delprojektet tilldelades medel till RUC för att ordna utbildning i handledarskap (7,5 hp), som svarade mot ett sedan länge uttryckt önskemål. Möjligheter eftersträvades att organisera skolorna i noder för att studenter skulle kunna ta del av olika verksamheter (WLU). Inom kursen UVK 1 experimenterades med studentseminarier som kommunerna själva höll utan att ORU var representerat. Tack vare tydliga anvisningar från ORU ansågs seminariernas kvalitet ha blivit bättre (WKL).

En VFU-lärare ansåg att samordningen fördjupats och att övningsskolekonceptet inte enbart handlat om administration utan även inkluderat seminarier om lärande och stöd för handledare vilket haft en integrerande funktion. En lärarutbildare underströk vikten av att varje VFU period var kopplad till en kurs, på ett sätt som framhävde strukturell och innehållslig samordning (WLU). Därför var det fördelaktigt att “ha VFU så pass tidigt, det är så här verkligheten ser ut” (IÄS). Dessutom uppskattades det “att VFU ligger tydligt i programmet” (IÄS). Konkreta problem rörande samordningen av VFU lyftes fram av en lärarutbildare som menade att det “har hänt väldigt, väldigt lite och haft jättesvårt, skulle jag vilja säga, att komma framåt” (ILU). Som orsak angavs att “det är rörelse runt omkring i organisationen, och det finns många olika viljor kring hur VFU ska samordnas, men det finns tankar framåt”

(ILU). Något lakoniskt konstaterade en lärare att “ibland kan teori och verklighet vara lite annorlunda” (WKL). Hon framhöll också att skolan fått “bra respons på att den verklighetsförankring som vi bidrar med har gett resultat även uppe på ORU” (WKL). Behovet av samordning uttrycktes av en lärare med orden att “man ju skulle behöva göra en ‘resa’ tillsammans med universitetet” (IKL). Avslutningsvis kan vi konstatera att integration med VFU också kunde stödjas, såsom en lärarutbildare uttryckte det, “att som lärarutbildare också vara ute och göra VFU-besök” (ILU).

Sammanfattande utvärdering av mål A

En god integration mellan teori och praktik utgör en förutsättning för lärarutbildningen som en akademisk professionsutbildning. FLUT har befordrat en ökad integration mellan campus och skola på olika sätt, exempelvis genom praktiktäta forskningsprojekt och genom att tydligt koppla VFU-perioder till namngivna kurser. Adjungerade adjunkter ansågs tillföra färsk erfarenheter från skolans arbete vilket sågs som kvalitetshöjande. Däremot verkade FLUT inte ha erbjudit campuslärare möjligheter att auskultera eller undervisa i skolan. Perspektivet på integration borde därför utvidgas mot en ökad reciprocitet som stödjer undervisningen på campus och i skola.

I progressionsstråken den lärande, den undervisningsskicklige, den ämneskunnige och den ledande läraren har lärarutbildningen genom FLUT fått ett gediget redskap för en konsekvent och strukturerad utveckling av blivande lärares kompetens. Progressionsstråken kompletterades av detaljerade planer för studenters akademiska skrivande. Förutsättningar har utarbetats på föredömlig detaljnivå och uppfordrar i fortsättningen till en långsiktig och målmedveten uppföljning av arbetet.

Huvudmål B. Kvalitet i innehåll och lärandemiljöer

Det andra huvudmålet utgick från att lärarutbildningen skulle bedrivas i stimulerande lärandemiljöer och ha ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll både i ämneskunskaper och UVK. Vi gör en samlad analys utgående från två teman, *stimulerande lärandemiljöer och systematiskt kvalitetsarbete*, samt *innehåll, digitalisering och internationalisering*. De frågor som berör utbildningens organisation (B1) har förts till mål C.

<p>B: Lärarutbildningen har ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan. Målet omformulerades under projektets lopp till:</p> <p>B: <i>Lärarutbildningen bedrivs i stimulerande lärandemiljöer</i> och har ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan.</p>	<p>B1: Lärarutbildningen har en ändamålsenlig organisation med väl fungerande systematiskt kvalitetsarbete.</p> <p>B2: Lärarutbildningens systematiska kvalitetsarbete beaktar förändringar i omvärlden.</p> <p>B3: Undervisningen erbjuder studenterna möjlighet att tillägna sig en god pedagogisk digital kompetens.</p> <p>B4: Lärarutbildningen är internationaliserad i enlighet med målen i Örebro universitets internationaliseringsstrategi.</p> <p>B5: Lärarutbildare samverkar med och drar nytta av universitetets stödfunktioner, andra utbildningar och omgivande samhälle.</p>
---	--

Mål B	
Delprojekt	Rapporter knutna till mål B
Digital läskompis Estetiska lärprocesser	Rapport 2022:X: <i>Digital läskompis</i> Rapport 2022:7: <i>Estetiska lärprocesser</i>

Internationella och interkulturella perspektiv	<p>Rapport 2019:1: <i>Internationalisering av lärarutbildningen vid Örebro universitet</i></p> <p>Rapport 2019:4: <i>Studiebesök i skolor i Maharashtra</i></p> <p>Rapport 2022:4: <i>Internationell verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid lärarutbildningen på Örebro universitet?</i></p> <p><i>Kartläggning av förutsättningar för att utveckla internationell VFU inom lärarprogrammen</i></p>
Nya lärmiljöer	<p>Rapport 2019:3: <i>Fysisk hemvist och nya lärandemiljöer</i></p> <p>Rapport 2022:1: <i>Nya lärmiljöer, 1/3</i></p> <p>Rapport 2022:2: <i>Nya lärmiljöer, 2/3</i></p> <p>Rapport 2022:3: <i>Nya lärmiljöer, 3/3</i></p>
I anslutning till utländska lärares utbildning (ULV) har en språkdiagnos tagits fram	<p>2022:6: <i>Utveckling av språktest och språkintröduktion</i></p>

Stimulerande lärandemiljöer och systematiskt kvalitetsarbete

Stimulerande lärandemiljöer. I delprojektet *Nya lärmiljöer* hade ledarna via Höskolepedagogiskt centrum fått utökade uppdrag i arbetet med att utveckla lärmiljöer som skulle betjäna hela universitetet och med ett specifikt fokus på närmiljöer för lärarutbildningen. Temat dokumenterades i rapporterna *Nya lärmiljöer* (2022:1, 2 och 3) och omfattade en noggrann forskningsförankrad bakgrund till begreppet lärmiljö samt en detaljerad beskrivning av genomförandet av projektet. Ett resultat för att realisera planerna på att skapa nya stimulerande lärmiljöer var att ett avtal mellan Akademiska hus och ORU ingicks om att etablera ett Learning Lab, en pedagogisk testmiljö, för att få pedagogik och teknik att samverka i arbetet med lärmiljöer i ny- och ombyggnationer. Ett av testrummen utformades som en miljö med inriktning mot Virtual Reality (VR) och utrymmen reserverades för att arbeta fram olika läraktiviteter.

Den tredje rapporten (2022:3) presenterade arbete om lärmiljöer som genomfördes i strukturerade workshops och som genererade ett omfattande empiriskt underlag, bl.a. baserat på digitala inspelningar. Resultatet byggde på en ingående ämnesöverskridande forskningsanalys som presenteras systematiskt. Analysen av begreppet lärmiljö visade att en mångfald av begrepp använts; lärandemiljö, learning spaces, flexible learning space, future learning space, pedagogic space etc. Mångfalden belyser svårigheten i att överhuvudtaget avgränsa och operationalisera innebörden i lärmiljöer. I rapport 2022:2 operationaliserades begreppet med hjälp av dimensionerna pedagogisk, social och rumslig. Det empiriska underlaget visade, enligt vår tolkning, att den primära vikten lagts vid den dimension som rör rumsligheten i lärmiljön. Ett exempel på hur begreppet kan tolkas framkom i en intervju där en lärare som underströk vikten av att kunna "hjälpa till att guida er som sitter på akademien att få inblick i hur lärmiljöerna ser ut i verkligheten" (WKL). Läraren refererade i sin tolkning till en skolkontext.

Systematiskt kvalitetsarbete. Enligt projektets mål skulle FLUT bidra till att "lärarutbildningen har ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll" och en "ändamålsenlig organisation med väl fungerande systematiskt kvalitetsarbete" som även "beaktar förändringar i omvärlden". Universitetets kvalitetssäkringssystem förutsätter att kvaliteten på utbildning och forskning regelbundet och systematiskt kontrolleras. I systemet ingår att stödja arbetet med kvalitet i vardagen genom systematiska utvärderingar av kurser för att "förbättra utbildningen och behålla det som är bra".

Studenterna förmedlade varierande uppfattningar om kvalitetsutvecklingen. En ämneslärarstudent ansåg att "kvalitetsarbete aktualiseras i det systematiska utvärderingsarbetet och efter varje delkurs gör vi en utvärdering som ger oss möjlighet att vara med om att påverka" (IÄS). En annan däremot upplevde "att det fortfarande är väldigt traditionellt" och efterlyste "mer av det innovativa i innehållet" (IÄS). Även en grundlärarstudent förklarade sig uppleva att "här tar jag inte med mig nånting egentligen, för att det inte varit nånting att ta med sig egentligen" (IFG). Eftersom programmet befann sig i förändring beskrevs upplevelsen som att "vi är lite försökskaniner", men intrycket var att "ja, men vi provar det här nu snarare än att det är jättehög kvalitet" (IFG). Kvaliteten skiftade mycket mellan olika ämnen och "det är ju otroligt olika upplägg och innehåll och kvalitet på de sakerna vi gör och det som presenteras" (IFG). En förskollärarstudent från första årskursen i ett reviderat program fastslog "att förskolläraryrket nu håller väldigt hög kvalitet", och att kvaliteten "är verkligen över all förväntan" (IFG).

En lärarutbildare sade sig uppfatta FLUT som ett positivt inslag i kvalitetsarbetet vilket “är mycket, mycket bra, alltså både visioner, men ändå ett praktiskt arbete” (ILU).

Lärarutbildaren upplevde en viss frustration inför framtiden och befarade att det varken kommer att finnas ”tid eller pengar för att implementera kvalitetsarbete” (ILU). En företrädare för ledningen framhöll betydelsen för utbildningens kvalitetsutveckling att ha tillgång till adjungerade adjunkter i projekt. En annan ansåg att arbetet “blir innovativt på ett annat sätt” då flera parter deltar i diskussioner: ”det är professorer, det är doktorander, det är lektorer, det är adjungerade adjunkter som jobbar i skolan”. På det här sättet, menade ledaren att man “på sikt skapar kvalitet” (IL). Även lärare i deltagande skolor återkom till betydelsen av medverkan i olika referensgrupper och till kontinuerliga kontakter med handledare från universitetet och såg i detta möjligheter för ett systematiskt kvalitetsarbete.

Innehåll, digitalisering och internationalisering

I mål B betonas ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan. I effektmålen B1 till B5 saknas dock, bortsett från en inriktning på digital kompetens och internationalisering, en uttrycklig inriktning på ämnes- och ämnesdidaktiskt innehåll. I jämförelse med den betoning som poängteras i underlagen för FLUT (2017:1; 2017:2) är innehållsdimensionen nedtonad. I underlagen framhålls uttryckligen behovet av “en tydlig kärna av kunskaper” och av “fokus på lärares professionskunskap”. Tyngdpunkten i delprojekten rörde utbildningens förutsättningar och generella teman som genomsyrade utbildningsprogrammen. Vår analys komprimeras i temana *innehåll, digitalisering och internationalisering*.

Innehåll. Det ämnesdidaktiska innehållet stod inte i blickfånget men uppmärksammades i samband med delprojekt i några ämnen. En lärarutbildare uppgav att FLUT stärkt den praktiska utomhusundervisningen, och möjligheten att inhandla en lådcykel nämndes som ett konkret exempel (WLU). Enligt en annan hade även vissa kurser skapats och ett ämnesövergripande utvecklingsarbete initierats som ett resultat av projektet (WLU). Ett annat innehållsligt tema satte fokus på delprojektet Estetiska lärprocesser (2022:7). Syftet var att uppmärksamma estetiska undervisnings- och lärandepraktiker i lärarutbildningen. Inom projektet arbetades en kollegial ämnesmiljö för estetiska lärprocesser fram. Dessutom utarbetades ett kursinnehåll kopplat till estetiska lärprocesser framför allt inom förskollärarutbildning.

Studenter framförde flera synpunkter på viktning och distribution av olika ämnesinnehåll. Studenter som deltog i intervjuerna befann sig i olika skeden av sin utbildning. Enligt längre hunna förskollärostudenter hade det tidigare varit "lite felprioriteringar på vissa saker" (IFG) och de efterlyste att ökad vikt skulle läggas på språk. En aspekt på distributionen av innehållet rörde andelen språkkurser och en grundlärostudent framhöll att "vi måste ju utveckla barnens språk, och vi har två språkkurser på tre och ett halvt år. Det tycker inte jag är tillräckligt bra" (IFG). En parallell drogs till att "vi läste ett helt år naturvetenskap, vilket, alltså, inte var fel, men vi behöver ju lägga mycket mer fokus på språkutveckling i förskolläroprogrammet rent generellt" (IFG). En förskollärostudent som inlett sina studier senare framhöll dock att "de faktiskt har lyssnat på vad studenterna har sagt tidigare. Vi har inte ett helt natur-år längre, så att därav tror jag att de försöker öka kvaliteten. Så därför så ger jag dem en ganska stor tumme upp" (IFG). Förskollärostudenter påtalade också behovet av ökad integration mellan olika ämnen och en menade att "jag kan läsa naturkunskap, men i naturkunskapen finns det ju också jätte, jättemycket matte, till exempel. Jag hade gärna sett den bryggan" (IFG).

Olika uppfattningar framfördes om frågor som gäller interkulturalitet. Eftersom många barn är flerspråkiga ansåg en student att man ju också behöver "få lite teori bakom hur man undervisar. Hur lär man dem saker om de inte har språket? Det är väldigt dåligt rent generellt" (IFG). Det verkar ha skett en förändring i programmet eftersom en annan student ansåg att "nu är det jättemycket interkulturellt i förskolläroprogrammet, det slinker in i nästan varje kurs" (IFG). En positiv förändring i förhållande till distributionen av innehåll rörde forskningsbaserade arbetssätt som enligt en lärare nu i större utsträckning ansågs genomsyra hela program, snarare än att i anslutning till självständiga arbeten vara placerade "som en klump på slutet" (WLU). Även om redovisade kommentarer om innehåll är spridda exempel visar de på möjligheten att med hjälp av kontinuerliga diskussioner optimera viktning och fördelning i relation till förändringar i omvärlden.

Digitalisering. På universitetets hemsida läser vi att Sverige förväntas bli bäst i världen på att använda digitaliseringens möjligheter. Formuleringen ses som förpliktigande även för ORU eftersom användningen av digitala verktyg och beredskapen att möta digitalisering inte längre är valbar utan en förutsättning för att delta i samhället. Åtgärder med inriktning på digitalisering visade sig i flera delprojekt och aktiviteter, exempelvis effektmål B3 uppfordrade till att undervisningen erbjöd möjlighet att tillägna sig en god pedagogisk digital

kompetens. Tre delprojekt genomfördes: *Digital hemvist*, *Digital kompetens* och *Digital läskompis*.

De aspekter som rör utbildningens digitala sammanhållning och analysen av delprojektet *Digital hemvist* har vi behandlat under huvudmål C. Resultaten i den första rapporten om lärmiljöer (*Nya lärmiljöer 2021*) visade att arbetet med att erbjuda studenterna en god digital kompetens initierats i form av en pedagogisk testmiljö, som bl.a. inriktades på läraaktiviteter i en virtuell datorsimulerad verklighet. Inom ämneslärarprogrammet i matematik stöttade delprojektet *Digital kompetens* kvalitetshöjande insatser med målet att examinera studenters förmåga. Ett annat konkret exempel var en pod om utbildning och undervisning i förskolan (WLU). Delprojektet avslutades dock 2021 på grund av att resurser inte utnyttjats effektivt. Enligt en lärarutbildare hade, som en konsekvens av pandemin, en bredare digital kompetens utvecklats men även “med hjälp av starka ekonomiska muskler” (WLU) som FLUT gett förutsättningar för. Studenter menade att förutsättningarna för att tillägna sig digital kompetens hade blivit bättre eftersom “de även gjort om en del klassrum så de har tagit in såna här whiteboard bord” (IFG). Miljön ansågs vara ändamålsenlig för lärarstudenter “som behöver skriva mycket på tavlan och göra mycket olika saker och planera och diskutera i grupp” (IFG).

Ett samarbete mellan skolor och universitetet upprättades för att ta vara på teoretiska perspektiv på läsinlärning och praktiska perspektiv på hur elever och lärare använder sig av textsamtal för att nå bättre läsförståelse. Delprojektet *Digital läskompis* inriktades på ett program för att gynna elevers läsförståelse. Projektet baserades på kognitionsvetenskaplig forskning om hur elever skiljer sig i läsförståelse och om hur olika faktorer påverkar läsförmågan. Konkret innebar projektet att en robot i form av en digital läskompis ställer frågor så att eleven får fördjupa sig i en text för att upptäcka samband och få en helhetsbild av texten. Läskompisen ska ge feedback på elevens svar och därför kunna analysera både text och elevsvar vilket förutsätter AI, maskininlärning och tekniska lösningar.

Adjungerade adjunkters betydelse för att uppdatera digital kompetens underströks med motiveringen att “de ju har tagit med lite material till klassrummet för att presentera” (IFG). Ett exempel på vikten av att universitetet är uppdaterat i förhållande till skolan var användningen av smartboards eftersom “vi som kommer ut som lärare 4-6, kommer ju om max fem år bara ha smartboards i våra klassrum, så det är ju nånting som vi behöver lära oss, så man inte har den startsträckan också” (IFG). En student var kritisk till att ett didaktiskt grepp på användningen av digitala resurser saknades eftersom det “på universitetet nämns ju ingenting egentligen, utan där pratar vi egentligen bara rena ämneskunskaper. Det är mycket

didaktiskt som försvinner” (IFG). En annan student pekade på en ämnesmässig variation i bruket av digitala resurser och att i “NO så har vi jobbat mot ganska mycket digitala verktyg” (IFG). I matematikundervisningen hade studenter “jobbat ganska mycket med digitala verktyg för att kunna undervisa” (IFG). Däremot saknades möjligheter till “en digital kompetens för att klara av de lösningar som till exempel Örebro kommun har för att dokumentera betyg och bedömning” (IFG).

För att elever med särskilda behov ska få möjligheter till anpassad undervisning i kärnämnen svenska och engelska behövdes “en annan form av lösning, och idag är ju mycket av den lösningen digital” (IFG). IPads hade studenter visserligen använt under VFU-perioder, “men inte på campus eller i undervisningen, så det är ingen form av utbildning i det” (IFG).

Studentens digitala kompetensutveckling blev personavhängig därför att “det händer framför allt mest om man har ett intresse i det själv och det är inga krav över huvud taget” (IFG).

Liknande omdömen gav också ämneslärarstudenter och en framhöll att “ingen specifik delkurs eller seminarium om användningen, utan man lär sig att göra PowerPoint under tiden som man gör det” (IÄS), medan en annan undrade “på vilket sätt utbildningen ger något, man använder ju de här programmen, men annars inget specifikt” (IÄS).

Internationalisering. Universitetet definierar internationalisering som ”både samarbete och utbyte med internationella lärosäten, präglad av de grundläggande värderingarna mångfald, jämlikhet, kvalitet och kompetens”. Internationaliseringen av lärarutbildningen behandlades i två rapporter (2019:1 och 2019:5). I den förra preciserades policyn för internationalisering i lärarutbildningen. Exempelvis föreslogs att organisation, ansvarsfördelning och samverkan skulle ses över. Mobilitetsfönster gavs som förslag för grundlärarprogrammet och möjligheter till kompetensutveckling med internationell prägel för lärarutbildare. Dessutom skulle tydliga processer för att tillgodoräkna utbytesstudier skapas.

I rapporten *Studiebesök i skolor i Maharashtra* (2019:5) redogörs för ett studiebesök till Indien. Avsikten var att undersöka möjligheten att etablera ett samarbete med Lakshmi Kumar för att på sikt kunna erbjuda lärarstudenter att vistas på indiska skolor under en VFU-period eller under delar av ämnesstudierna. Besöket genomfördes 2019 och aktualiserade en rad konkreta frågor förknippade med att för lärarstudenter ordna verksamheten. Inspiration gav socionomutbildningen inom vilken liknande studiebesök genomförts under en lång tid. Inom delprojektet *Internationella och interkulturella perspektiv* (tidigare *Internationalisering*) publicerades under våren 2021 en extern hemsida som riktar sig till lärarstudenter och en intern hemsida avsedd för lärarutbildningens personal. Den interna hemsidan informerar om hur man kan arbeta med internationalisering och interkulturalitet på hemmaplan. Ett

tidsbegränsat lektorat med inriktning mot interkulturella perspektiv inrättades år 2021.

Åtgärder för att fördjupa internationaliseringssträvanden genomfördes inom speciallärarprogrammet i samarbete med en gästprofessor i specialpedagogik.

Olika aktiviteter för att inspirera studenter till att delta i internationellt utbyte genomfördes, exempelvis digitala panelsamtal och *Guldkant* för lärarstudenter, ett koncept som byggde på önskemål och feedback från studenter. Konceptet refererade till aktiviteter som syftade till att skapa ett mervärde för utbildningen och att förbereda studenter för arbetet som lärare.

Guldkant lyfte således fram nytt innehåll som kunde integreras i utbildningen (WLU).

I rapport 2022:4 undersöks hur internationell verksamhetsförlagd utbildning kunde utvecklas vid Örebro universitet. Utgående från universitetets mål att öka studentmobilitet innehåller rapporten en beskrivning av rådande läge inom lärarutbildningen, en omvärldsanalys samt förslag till hur internationell VFU kunde utvecklas. Kartläggningen efterlyser organisatoriska åtgärder på fem områden, ledning och organisation, ekonomi, kursutveckling, avtal respektive information, för att skapa praktiska möjligheter att öka mobiliteten bland lärarstudenter och därmed stärka kvaliteten på internationaliseringen i utbildningen. Enligt rapporten fanns både intresse och vilja för en ökad internationalisering.

Intervjuerna bekräftade resultaten från kartläggningen och respondenterna var medvetna om sådana organisatoriska barriärer som ansågs skapa svårigheter för studentutbyte. En student framhöll att “man hade kunnat göra, liksom, kortare VFU-perioder till exempel, kanske i typ Norge eller Finland eller Danmark” (IFG). Enligt en ledare “är det strukturen i lärarutbildningen som är svår att hantera internationalisering i termer av att få studenter att resa ut och in ser jag inte att vi har kommit så jättelångt på” (IL). Samma grundläggande problem belystes av lärarutbildare och en framhöll att “det har blivit ganska tydligt att vi inte har särskilt väl uppbyggda strukturer för att jobba med internationalisering” (ILU) och en hävdade rent av att “internationalisering där studenter förflyttar sig till ett annat land, är i princip omöjlig” (ILU). Därför var “det nog väldigt svårt att de här satsningarna liksom faktiskt har förverkligat ett ökat fokus på internationalisering” (ILU). Liknande synsätt uttrycktes också av studenter som hade erfarenheten att universitet visserligen hade högt ställda visioner för internationalisering men att det i praktiken var svårt att förverkliga utbyte. En student anförde att “både jag och några i min klass har varit på möten kring det här att kunna åka till andra länder och göra någon termin där och sådär, men vi har ju nästan fått avslag på allt sånt. Det har ju varit väldigt dåligt för vår del” (VFG). Studenter ondgjorde sig över att “universitetet skriver på hemsidan att vi har goda möjligheter med internationalisering, och så har det inte riktigt varit” (IFG). Enstämmigt konstaterade

förskole- och grundlära­r­studenter att konkreta möj­li­gheter att integrera en ut­lands­vistelse i programmet sak­na­des. En äm­ne­lära­r­student däremot poäng­terade att det i deras utbildning “finns en specifik termin där man kan åka. Infor­ma­tionen från uni­ver­si­te­ten var jättebra och bra föreläsningar kring det som gavs” (IÄS). En grundlära­r­student ville vidga innebörden i internationalisering genom att understryka “att vi träffar ju också en del ULV-studenter, utländska lärare, så jag tänker att där har vi ju ändå möj­li­ghet att liksom byta lite kunskaper och erfarenheter” (IFG). För att kunna erbjuda en språkintroduktion för ULV-studenter utvecklades inom FLUT 2021 en språkdiagnos i svenska som andraspråk i ett pilotprojekt (2022:6).

Det verkade sammantaget finnas både visioner och konkreta förslag till utveckling av internationella perspektiv som dock hittills realiserats i begränsad utsträckning.

Sammanfattande omdöme B

Projektet riktades primärt inte mot ämnen och ämnesdidaktiskt innehåll på det sätt som betonats i underlagen för FLUT och i mål B med en ambition inriktad på “ett högkvalitativt och innovativt utbildningsinnehåll gällande såväl ämneskunskaper som den utbildningsvetenskapliga kärnan”. Ämnesdidaktiken är följaktligen svagt företrädd i projektets rapportsamling. I stället har projektet fokuserats på teman som antingen omfattade samtliga program eller specifika teman inom program.

Strävandena till att höja utbildningens kvalitet genom att etablera nya stimulerande lärandemiljöer har ägnats en omfattande uppmärksamhet i rapporteringen och konkretiserats i specifika klassrum som digitalt anpassats till undervisningens behov. Studenters färdigheter att använda digitala verktyg i klassrummet betonades dock i liten utsträckning (se vidare nedan under mål C: *Digitalt sammanhållen utbildning*).

Medvetenhet om behovet av en förstärkning av utbildningens internationalisering och interkulturalitet framkom i rapporter och intervjuer. Möjligheten till studieuppehåll utomlands begränsades inom vissa program dock av organisatoriska hinder och få konkreta åtgärder kunde tillsvidare uppvisas. Ett steg i riktning mot ökad uppmärksamhet på internationella och interkulturella perspektiv innebar anställningen av en lektor och den internationella VFU som skisserats i rapport 2022:4.

Huvudmål C. Sammanhållen utbildning

Projektets tredje huvudmål var inriktat på att skapa en sammanhållen utbildning karakteriserad av att studiegångar, lärandemål och bedömningar skulle stärka utbildningens progression och kollegiala sammanhållning. Utbildningen förväntades vara sammanhållen ur ett innehållsligt, digitalt och fysiskt perspektiv (C1-3). Programmet borde alltså vara koherent och karakteriseras av samstämmighet om “what belongs together” (Blömeke, Suhl, & Döhrmann, 2012, 422). Målet motiverades med tanke på att lärarutbildningen i Örebro är fördelad på fyra institutioner och tre fakulteter. Utbildningen skulle (C4) också präglas av strävan till hög delaktighet i betydelsen delat ansvar mellan involverade parter. Vi strukturerar analysen av huvudmål C i temana *sammanhållen lärarutbildning* och *delaktighet*.

<p>C: Lärarutbildningen är en sammanhållen utbildning vars studiegångar, lärandemål och bedömningar stärker utbildningens progression och kollegiala sammanhållning.</p>	<p>C1: Lärarutbildningen är en innehållsligt sammanhållen utbildning.</p> <p>C2: Lärarutbildningen är en digitalt sammanhållen utbildning.</p> <p>C3: Lärarutbildningen är en fysiskt sammanhållen utbildning.</p> <p>C4: Lärarutbildningen präglas av hög delaktighet.</p>	
---	---	--

Mål C	
Delprojekt	Rapporter knutna till mål C
Digital hemvist	Rapport 2022:5: <i>Digital hemvist</i>
Fysisk hemvist	Rapport 2019:3: <i>Fysisk hemvist och nya lärandemiljöer</i>

Lärarstudent 2.0	Rapport 2021:6: <i>Lärarstudent 2.0</i>
------------------	---

Sammanhållen utbildning

Frågan om lärarutbildningens organisation har behandlats i flera repriser (2012, 2013, 2015). Också i utgångspunkterna för FLUT (2017:1 och 2017:2) ägnades sammanhållningen av lärarutbildningens olika delar stor uppmärksamhet. Ambitionerna formulerades i termer av krav på en ny ledningsorganisation och en “sammanhållen utbildning där ämnesstudier, ämnesdidaktik, didaktik samt verksamhetsförlagd utbildning är grundade i en gemensam idé om vad god undervisning kan vara” (2017:1, 6-7). Sammanhållen utbildning granskades ur ett *organisatoriskt, innehållsligt, digitalt och fysiskt perspektiv*.

Organisatoriskt sammanhållen utbildning. I bakgrundsutredningen 2017:1 ingår detaljerade planer för hur lärarutbildningen kunde organiseras för att svara mot behovet av att skapa en operativt väl fungerande helhet. I 2017:2 (11) bekräftas kravet på en organisationsreform med uppmaningen att utreda och “initiera skyndsamt en ny ledningsstruktur för lärarutbildningen”. Organisationen för lärarutbildningen reformerades vid årsskiftet 2018/2019 med Humanistiska fakulteten som värd och HUMUS som värdinstitution.

I en genomlysning av organisationen som gjordes i rapporten *Översyn av lärarutbildningens organisation* (ORU 2021/00716) granskades för- och nackdelar för den organisatoriska utvecklingen. Enligt syftet skulle de beslutande, beredande och rådgivande organens mandat tydliggöras och lärarutbildningen i högre grad integreras i den akademiska strukturen.

Granskningen visade dock på att omorganiseringen inte sågs som fullständigt genomförd. Otydlighet i organisationen visade sig fortfarande i en komplexitet som skapades av ett stort antal organ, formella och informella. Den sammanfattande bedömningen i översynen var att organisationen behövde förenklas. Otydlighet i ansvarsfördelning ledde till att “frågor och ärenden hanteras i sicksack-liknande processer där de diskuteras i olika grupper inom respektive nivå innan de går till nästa nivå som har processer med motsvarande struktur” (ORU 2021/00716, 4). Följden var att hanteringen av frågor och ärenden kunde bli tidskrävande och processer riskerade att avstanna om konsensus inte uppnåddes.

Den bild som översynen av lärarutbildningens organisation visat kom också fram i intervjuerna med respondenter på olika nivåer i organisationen. Bland ledare framfördes olika synpunkter på frågan om lärarutbildningens placering inom universitetet. En ledare underströk generella svårigheter i att organisera lärarutbildning som till sin karaktär var

“utspridd och spretig”. Inte heller FLUT eller lärarutbildningens nya ledningsstruktur bedömdes ha lyckats göra lärarutbildningen mera sammanhållen. Svårigheten illustrerades i uttalandet om att “den som kommer på den perfekta lösningen på lärarutbildningens organisation kan åka runt och föreläsa ett tag” (IL). Ledarna återkom till frågan om hur en mer funktionell ledningsstruktur, som ökar sammanhållningen inom lärarutbildningen, kunde åstadkommas. Den tidigare strukturen med en lärarutbildningsnämnd (LUN) betecknades som “en grupp som sitter och egentligen inte har nåt mandat” (IL). I den nuvarande organisationen ingår kommittén för lärarutbildning, “samrådet som finns på fakultetsnivå”, och lärarutbildningssamrådet.

För att komplettera organisationen framhöll ledarna att “vi ju då mer ad hoc har infört en grupp som vi kallar för AU, där olika delar av lärarutbildningen möts för att diskutera, vad pågår just nu, och gemensamma frågor” (IL). Ledarna var nöjda men visade på svårigheter “för programansvariga i relation till enhetschefer och kursansvariga” (IL). Universitetet borde ha tagit “ett mer radikalt grepp om lärdomarna om vad som har fungerat och inte fungerat” (IL). Diskussioner om lärarutbildningens organisation borde i större utsträckning ha integrerats i projektet så att “man skulle kunna gjort mer grundläggande och större utredningar om organisationen med hjälp av Framtidens lärarutbildning” (IL).

Komplexiteten exponerades med att “det är mycket pilar och linjer och dialoger, och det ska diskuteras och förankras, och det är inget ärende, och sen så är det mellan stolarna” (IL).

Risken ansågs vara att “vi konsoliderar en organisation där de bra sakerna får svårt att landa” (IL). Det bedömdes vara svårt att hålla “riktigt koll på var saker egentligen hanteras och görs” (IL). På ett organisatoriskt plan hade lärarutbildningen inte “kommit särskilt långt, utan jag tror att vi har många steg att ta på universitetet innan vi har en sammanhållen utbildning” (IL). Eftersom lärarutbildningen är konstruerad av aktiviteter som är mantalsskrivna vid olika organisatoriskt separerade enheter upplevdes det “jättesvårt att få nån överblick överhuvudtaget. Det pågår som nåt separat stuprör” (IL). Ledarna gav även exempel på verksamheter, såsom internationalisering och digital kompetens, vilka begränsades av lärarutbildningens organisation. De framhöll att behov och brister pekats ut men “det hade varit bra om det hade förts fram till förslag på strukturella förändringar som faktiskt möjliggjorde det här på ett konkret sätt” (IL).

Projektet bedömdes också ha lett till initiativ som upplevdes som positiva. Diskussioner om nya program som kunde inordnas i universitetets utbud av lärarutbildningar hade förts. Ett konkret resultat var “att vi kunde starta KPU” (IL). Vidare hade en utredning gjorts om att starta grundlärarutbildning med inriktning fritidspedagog, ett masterprogram för lärare, samt

en utredning om att gå över till en enämnesingång på ämneslärarprogrammet (IL). Visserligen hade inte tanken om att starta nya program ingått i målbeskrivningen för projektet “men där har *Framtidens lärarutbildning* betytt mycket” (IL). Projektet hade fungerat utvecklande inom vissa delområden, men “inte varit systematiskt över hela lärarutbildningen, men däremot har vi fått lite puffar i rätt riktning, man har gett stöd åt det här med nya examensmål” (IL).

Betydelsen av en fungerande organisation underströks eftersom det i den nuvarande “har hängt för mycket på att det är bra personer på rätt positioner, som gör att det här är personer som kan prata med varandra, som har en respekt för varandras arbete” (IL). Ledarna efterlyste en organisation som primärt bygger på en fungerande struktur och inte på personrelationer därför att “en organisation måste ju funka oavsett individer, och där har vi inte landat” (IL). Det avgörande var implementeringen eftersom förändringar i verksamhetsformer “ju måste bäras av nån även efter projektet” (IL).

Lärare gav också synpunkter på lärarutbildningens organisation. För en lärare var det “inte riktigt klart vilket organ som beslutar” (WKL). Mera samverkan mellan tre involverade fakulteter efterlystes “så att det blir en mer samordnad lärarutbildning” (ILU). Flera exempel gavs på åtgärder som man menade att ökat sammanhållningen, såsom ULF-projekten och arbetet med att bilda en FOU-plattform för praktikinlärande forskning och ett didaktiskt centrum. Den här typen av åtgärder kunde leda till att “en ny kultur ska växa fram” (ILU).

Lärarutbildare framhöll att FLUT gynnat samverkan inom lärarutbildningen på olika nivåer. En underströk att “den här ökade samverkan med verksamheten har ju varit jätte, jättemycket värd” (ILU). Andra aspekter rörde “samverkan inom universitetet, mellan olika program och “att studenterna samverkar med varandra inom programmet, över terminsgränserna, eller över kursgränserna” (ILU). Till samverkan anknöts även behovet av att “att övertyga skolledare och rektorer och ja, alltså, andra aktörer utanför campus, att de förstår värdet av den här samverkan, och att det inte bara är universitetets campusverksamhet som vinner på det här, utan även skolorna” (ILU). Uppskattning uttrycktes också över att rektor satsat på FLUT. Tanken hade varit att mobilisera fakulteternas intresse “att liksom peppa och stötta och hitta den här samverkan” (ILU). Projektet hade “gjort jättemycket bra saker, med en stark vision, och det är länge sedan jag såg den här ambitionen av att skapa nånting nytt” (ILU).

Även studenter hade svårt att orientera sig i lärarutbildningens organisatoriska uppbyggnad och en utbrast att “nej, jag har ingen koll på det alls” (IFG). Behovet av kännedom om organisationen accentuerades “just när det händer nånting, att man kanske skulle vilja kunna ta kontakt” (IFG). Studenterna gav exempel på en konfliktsituation då ”vi gick ihop hela

gruppen och skrev ett dokument med synpunkter“ (IFG). Bristande insikter i lärarutbildningens organisation ledde till att de fick “gå en omväg och saker tog längre tid än vad det hade behövt göra” (IFG). Enligt en student “känns det inte som att man har superbra koll på vem som är vad och vem som gör vad. Ett sånt organisationsträd tror jag ändå hade gynnats av som student, så man vet att okej, vart kan jag vända mig?” (IFG). En ämneslärarstudent hade tack vare förtroendeuppdrag fått en viss kännedom om lärarutbildningens organisation “men innan visste jag ingenting” (IÄS).

Innehållsligt sammanhållen utbildning. Såsom vi under huvudmål B framhållit har ämnes- och ämnesdidaktiskt innehåll varit nedtonat, trots att den ämnesdidaktiska kompetensen i underlaget (2017:1) betraktats som en styrka. Detta har medfört svårigheter att identifiera hur projektet gynnats en ökad innehållslig sammanhållning. FLUT hade som projekt dock erbjudit ett forum för att diskutera frågor om en mer sammanhållen lärarutbildning.

Studenter hade identifierat brister i innehållslig anknytning mellan kurser. Kvaliteten på undervisningen kan påverkas av bristande kommunikation som kan leda till innehållsliga upprepningar “för när man pratar med nån, har de ingen aning om vad man gör i den andra kursen, och då gör man samma sak, för de har ingen aning om vad den andra fakulteten lär ut”. En student efterlyste därför ”en bättre samverkan” (IFG) och en annan påpekade också bristen på samverkan “då jag inte känner någon utanför dem som läser mina ämnen och min termin inom utbildningen”. Samverkan var också knuten till “hur olika fakulteterna är beroende av vilket ämne man läser” (IÄS).

Studenter framförde även synpunkter på spänningen mellan ämne och ämnesdidaktik och hur den konkret kom till uttryck hos universitetslärare: “vissa är mer rena matematiker, och inte didaktiker, och därav blir det svårt för dem att vara pedagogiska och förklara för oss när vi får svårt att förstå det de går igenom” (IFG). Enligt en student framstår “matematikdidaktiska kunskaper som ett eget litet block på sidan om rena mattekunskaper” (IFG). En annan hade upplevt att “det pedagogiska ledarskapet” i ämnesstudier skiljer sig “nog fruktansvärt bland lärarna i olika kurser” (IFG). I vissa “har man bättre pedagogisk inställning” (IFG). Studenter gav också exempel på att undervisning i andra ämnen där de “kontinuerligt diskuterar mycket didaktik, och många har pedagogisk kompetens av olika slag” (IFG).

Digitalt sammanhållen utbildning. Inom delprojektet *Digital hemvist* var arbetet, utöver den interna kommunikationen, inriktat på flera typer av kommunikationsmöjligheter för samverkan med det omgivande samhället. Inom projektet presenterades också en ny kanal för kommunikation, ORU Talks. Intervjuer med forskare, professorer, doktorander och alumner

publicerades på YouTube, Spotify och iTunes där olika områden av lärarutbildningen marknadsfördes.

Enligt en ledare hade FLUT "hjälpt till med hemsidor utåt på det sättet att såna som söker till lärarutbildningen har en bättre blick av helheten och vad som händer" (IL). En student pekade på olika digitala resurser som möjliggjort kommunikation såsom *ItsLearning* och *Blackboard* men menade "att vi egentligen inte har sett nånting i våran utbildning alls, just att jobba digitalt. Visst, vi liksom skickar in material, men det är ju inte så att vi har övningar" (IFG). Ett exempel på en form av digital sammanhållning var enligt en ämneslärarstudent att samma plattform används "så man blir inte helt chockad när man kommer till en ny kurs. Och det är skönt" (IÄS). Ur ett digitalt perspektiv hade en hel del hänt gällande hemsidor internt men också i förhållande till VFU. En lärarutbildare konstaterade att "vi är på gång överallt men kanske inte riktigt framme" (WLU).

Fysiskt sammanhållen utbildning. Lärarutbildningen som fysiskt sammanhållen utbildning betonas i målen. Lärarutbildningens fyra program har cirka 1500 lärarstudenter, och det uppgavs därför vara svårt att utarbeta ett förslag på fysisk hemvist som svarade mot behov hos studenter, lärare, ledning och administrativ personal. I rapport 2019:3 presenterades resultaten av en omfattande kartläggning som utmynnade i konkreta förslag till hur en fysiskt sammanhållen lärarutbildning kunde skapas. Halvårsrapporten 2021 pekar på konkreta resultat och visar att en studiesocial hemvist, det så kallade *Lärarrummet*, för lärarstudenter etablerats. Eftersom det inte var möjligt att fysiskt samla hela lärarutbildningen hade utöver detta "minihemvister" inrättats i övriga hus på campusområdet som bedriver lärarutbildning. Vidare redovisades arbetet med att utforma och anpassa lokaler efter lärarutbildningens behov. Inom förskolläraryrket ökades möjligheterna för en fysiskt sammanhållen och innehållsligt koherent utbildning genom inrättandet av det *Förskoledidaktiska rummet*. Från förskolläraryrket framhölls att FLUT på flera sätt hade gynnat utbildningen. Tidigare hade ändamålsenliga arbetsbetingelser saknats, men genom projektet har en påtaglig utveckling skett och numera finns "inte enbart bord i rader" (WLU). Ett specifikt ämnesdidaktiskt rum hade också inrättats med avsikten att skapa "ett grundskoleklassrum där vi kan ha verkstad och träna oss i att förklara och använda laborativt material, bl.a. material som rör digital kompetens" (IKL).

Konkreta åtgärder för att åstadkomma en mer fysiskt sammanhållen lärarutbildning hade enligt en ledare tillsvidare inskränkt sig till "flytten av kansliet till HUMUS, det är ju ett steg mot sammanhållning" (IL). Komplexiteten i lärarutbildningens uppbyggnad återspeglas i uttalandet att: "det är ju andra hus som har förekommit som tänkta hemvister för

lärarutbildningen och det har uppfattats lite grann som ett hot, om man skulle bli tvungen att flytta” (IL).

Delaktighet

För att realisera målet om en hög delaktighet genomfördes delprojekt *Lärarstudent 2.0*, inriktat på att utveckla en utmanande lärarutbildning i stimulerande lärmiljöer som lockade motiverade studenter. Delprojektet byggde på studentinitierade aktiviteter som uppdelades i fyra fokusområden: introduktion, “guldkant”, alumnvvecka och studentdemokrati. Avsikten var bland annat att skapa en introduktion i studierna som kunde bidra till att stärka kollegial sammanhållning. För att underlätta studiestarten och fortsatt information under studiegången genererade delprojektet resultat i form av en guide, ett *Bokmärke*, om lärarstudier.

Ett konkret uttryck för delaktighet framfördes av en student som konstaterade att “vi har en hög delaktighet i till exempel seminarier, i möjlighet att påverka vad det är vi vill ska lyftas utifrån litteratur och i att bestämma vad vi vill diskutera utifrån mål” (IFG). Samverkan lärare emellan uppfattades som viktig och en student framhöll att “jag tror att man skulle må bra av att alla som jobbar inom lärarutbildningen samtalar” (IFG). Till aspekten delaktighet inkluderade en student även kursutvärdering och framhöll att “man ser ju ändå ändringar som sker och alla lärare på alla kurser är ju väldigt måna om kursutvärdering och de lyssnar på vad vi har att säga, det blir väldigt uppskattat” (IFG). En annan student hade även märkt att “jag kan se att vissa synpunkter har tagits med och påverkat upplägget i nästa kurs” (IÄS).

Upplevelsen av delaktighet med universitetet betonades bland lärare som medverkade i delprojekt. Företrädare för skolor upplevde sitt bidrag till projektet som betydelsefullt och inte som ett “spel för gallerierna, så att säga, utan det är ett väldigt tydligt bollande oss emellan, och vi blir lyssnade på och våra idéer uppskattas” (IKL). Upplevelsen av delaktighet komplicerades dock av ledningsstrukturen för lärarutbildningen som beskrevs av en lärare som “väldigt rörig” med många beslutsnivåer (IKL). Omdömet var dock “att Örebro universitet har blivit mer aktivt som samverkanspart till skolan, alltså skolhuvudmän runt om i regionen” (IKL). Ett konkret steg i riktning mot en klarare organisation hade tagits då resurser satsats på ledarskap och att programansvariga förstärkts med en programgrupp (WLU).

Från ledarhåll underströks vikten av den regelbundna information om FLUT som projektets representant förmedlat i AU: “Det som de har bistått med, har varit otroligt betydelsefullt” (IL). Delaktighet ur ett lärarperspektiv lyftes fram i relation både till implementering av forskningsbaserat lärande och till progressionsområden. Dessa innehållsliga dimensioner gällde inte enbart inom utan även mellan programmen. I detta sågs en potential till att skapa

en mer sammanhållen lärarutbildning som även inkluderade flera möten mellan lärarutbildare. Projektet hade genom sitt sätt att informera ombesörjt transparens via exempelvis nyhetsbrev och protokoll och “det finns en möjlighet att ta del av all information om det som sker i de olika grupperna som finns i organisationen” (IL).

Sammanfattande omdöme C

Enligt huvudmål C förväntades lärarutbildningen ha lärandemål, studiegångar och bedömningar för att stöda utbildningens progression och kollegiala sammanhållning. FLUT verkade i en organisatorisk kontext där ämnesdidaktiken upplevdes som svagt integrerad. En slutsats är att ämnesundervisningen tydligare kunde förankras i och anpassas till krav som behöver ställas på lärarutbildningen ur professionens perspektiv. Trots komplexiteten bedömdes projektet ha gynnat samverkan inom lärarutbildningen på campus och med parter utanför.

Målet att skapa en fysiskt sammanhållen utbildning handlade om små ingrepp i den nuvarande organisationen och i att skapa studiesociala mötesplatser. *Lärarrummet* och “minihemvister” i olika hus blev konkreta uttryck för strävan till ökad fysisk sammanhållning. Motsvarande åtgärder för att öka sammanhållningen bland personalen konkretiseras till att koncentrera lärarutbildningens administrativa hemvist till Forumhuset som en plattform för kollegial sammanhållning. Åtgärderna ger en startpunkt för att stärka sammanhållningen.

Huvudmål D. Vetenskaplig grund och praktknära forskning

Vår analys av projektets fjärde huvudmål utgår från två teman: *praktknära forskning* och *forskningsbaserat lärande*.

<p>D: Lärarutbildningen har en stark vetenskaplig grund där praktknära forskning är en central del.</p>	<p>D1: Undervisningen inom lärarutbildningen vilar på en stark vetenskaplig grund.</p> <p>D2: Ett forskningsbaserat lärande utgör en naturlig del av utbildningen.</p> <p>D3: Det bedrivs lärarutbildningsrelevant forskning på Örebro universitet där praktknära forskning utgör en central del.</p>
--	--

Mål D	
Delprojekt	Rapporter knutna till mål D
Forskningsbaserat lärande	2022:x: Forskningsbaserat lärande. Slutrapport
Praktknära forskning	<p>Rapport 2019:6: <i>Professorernas syn på ULF-avtal och praktknära forskning</i></p> <p>Rapport:2020:4: <i>Kommunala skolhuvudmäns syn på samverkan med universitet kring praktknära forskning</i></p> <p>Rapport 2021:3: <i>Praktknära och didaktisk forskning</i></p> <p>Rapport 2021:4: <i>En nationell nulägesbild av Regionalt Utvecklingscentrum (RUC)</i></p>

Praktknära forskning

Inom FLUT publicerades antologin *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi* som belyser utmaningar och möjligheter i samverkan mellan skola och akademi (Eriksson & Öhman Sandberg, 2022). Forskare och verksamma vid skolor diskuterar samverkan mellan praktik och forskning. En mångsidig presentation av teman belyser konkreta projekt som

forskare, lärare och studenter gemensamt utfört. Författarna pekar på mångtydigheten i begrepp som ”praktiknära” eller ”praktikutvecklande” forskning och understryker att det finns skäl att fortsätta diskutera vad som ska inkluderas i begreppet och vad vi menar med uttryck som ”att utgå från praktikens behov”.

Praktiknära forskning har haft en framträdande funktion i FLUT, vilket kommit till uttryck i antalet rapporter som gett olika perspektiv på hur forskning kan integreras i praktikutvecklande ansatser. Aktiviteter knutna till ULF-avtalet inom vilket ORU ingått i Umeå-noden, hade integrerats i FLUT. ORU:s medverkan i ULF-avtalet kopplades till delprojektet *Praktiknära forskning* och anknöt till effektmålet att bedriva lärarutbildningsrelevant forskning. Inom delprojektet inleddes även ett FOU-projekt mellan Örebro universitet, Region Örebro Län och regionens kommuner med syftet att utöka samverkan mellan ingående parter om forskningsbaserad skolutveckling. I rapporten *Örebro Universitet Lärosätetsrapport från genomlysningen av ULF-försöksverksamhet inom Umeå-noden* (Cervantes, m.fl. 2022) presenteras universitetets ULF-avtal. Enligt rapporten hade lärosätet bidragit med aktuell forskning som gynnsamt påverkat verksamheten. Överlag bedömdes delprojekten i FLUT och lärosätets engagemang i ULF ha lett till en ökad forskningskommunikation, särskilt tack vare projektets forskningskommunikatör. Det regionala utvecklingscentret RUC har tilldelats ett särskilt ansvar för att stärka integrationen mellan verksamhetsförlagda och campusförlagda delar av utbildningen samt förutsättningarna för praktiknära forskning. För att positionera RUC vid ORU gjordes en kartläggning av centrens funktion och behovet av strategier på lokal och nationell nivå för hur uppdrag samverkan, utbildning och forskning kunde relateras till varandra (2021:4). Antalet delprojekt inom praktikutvecklande forskning har successivt ökat och ur halvårsrapporten 2020 framgick att en god täckning uppnåtts i regionens kommuner med ett tjugotal forsknings- och utvecklingsprojekt i majoriteten av länets kommuner. I flera rapporter (2019:6, 2020:4, 2021:3) har olika personalgruppers inställning till praktiknära forskning undersökts. Professorers uppfattningar om och definition av praktiknära forskning kartlades inom ramen för ULF-avtalet (2019:6) och det visade sig att intervjuade professorer ställde sig positiva till satsningen på praktiknära forskning samtidigt som de problematiserade innebörden i fenomenet. Lärarutbildares inställning till praktiknära och didaktisk forskning kartlades under år 2021. I rapport (2021:3) betonas att bland lärarutbildarna samla erfarenheter och upplevda behov i syfte att stärka didaktisk och praktiknära forskning och att skapa likvärdiga förutsättningar för att bedriva forskning. Särskilt understryks behovet av bredare kontaktytor gentemot skolor

och ett fortsatt klagörande av innebörden i praktikinära forskning. Enligt ULF-avtalet förväntas forskning bedrivas utgående från en ”symmetrisk och komplementär ansats i meningen att samverkan bygger likvärdigt på parternas behov, kompetenser och engagemang, som kompletterar varandra” (s. 5).

I behovsinventeringen (2020:4) av hur kommunala skolhuvudmän såg på betydelsen av praktikinära forskning efterlystes strukturer och processer för identifiering av skolans och förskolans behov samt aktiviteter där universitets- och skolföreträdare ”kan mötas i ögonhöjd”. Praktikinära samarbeten med forskare och praktikinära forskning för att säkra relevansen i lärarutbildningen betonades. Behovet av ett reciprok förhållningssätt uttrycktes med hjälp av formuleringen praktiklitterata forskare och forskningslitterata praktiker. Intervjuerna gav en mångsidig inblick i uppfattningar om praktikinära forskning och om implikationer för undervisning och lärande. Ledarna återkom till spänningen mellan ämnesmässiga och didaktiska perspektiv och konstaterade att den didaktiska forskningen “skiljer sig ju ganska mycket ifrån all annan forskning på institutionen” och framstår ur ett institutionsperspektiv “liksom en främmande fågel” (IL). Lärarutbildningsrelevant forskning skulle omfatta både “ämnesforskning och ämnesdidaktisk eller didaktisk forskning”. Vidare framhölls betydelsen av att projektet integreras i universitetets forskningsstrategi så att man vet “var det landar” (IL). Samtidigt bedömdes det som krävande att med hjälp av ett projekt bestämma vad som borde göras eftersom “forskning ju är någonting som måste byggas underifrån” (IL).

Lärarutbildare framhöll den praktikinära forskningens betydelse inom FLUT och ansåg att den “faktiskt kommit lärarutbildningen tillgodo” (ILU). Forskningsteman för praktikinära forskning hade hämtats “från de yrkesverksamma lärarna”, vilket inneburit att “forskningsfrågorna får ju jag i och för sig göra om lite, men de kommer i alla fall ifrån verksamheten” (ILU). Studenters deltagande i forskningsprojekt gynnade utvecklingen av vetenskapligt tänkande och från “abstrakta frågor om analys och vetenskapsteori lyfts studenterna ju oerhört i sin utveckling” (ILU). Representanter för förskollärarutbildningen uppmärksammade i synnerhet styrkan i att ha många forskare engagerade i samma forskningsprojekt. Interaktion mellan teori och praktik hade utvecklats och gett campuslärare en större inblick i hur praktiken fungerar (WLU).

Ett exempel på hur lärare kunde integreras i praktikinära forskning kom tydligt fram i delprojektet *Motorik och hälsa*. Upprinnelsen låg i ett konkret behov i skolan och enligt en lärare i insikten om att “vi såg ett problem”. Brister i grundmotoriska färdigheter, sådana som man lär sig som barn, var stora bland nyanlända flickor, och “skillnaden mellan killar och

tjejer var stor”. För att eleverna skulle nå upp till den kravnivå som gällde för årskurs nio måste något göras och en lärare uppgav att vi “skrek högt” till ledningen om att “vi behöver hjälp” (WKL). Problemet var att få flickor fick betyg i idrott för att de exempelvis inte klarade av att simma 200 meter. Nyanlända flickor hade inte samma förutsättningar att delta i idrott som pojkar och därför var det viktigt att få en skild grupp med enbart flickor, som skulle få extra undervisning i motoriska färdigheter (WKL). Inom skolprojektet hade en studie gjorts som kartlagt nyanlända flickors möjligheter och begränsningar till aktivt deltagande och måluppfyllelse i skolämnet idrott och hälsa. Projektet hade på det här sättet uppfyllt kriterier för att förankra och sprida forskningsresultat. Deltagande lärare hade informerat om sättet att arbeta genom att föreläsa inom RUC, under en nationell idrottslärarkonferens och inom aktiviteten *Guldkant* (WKL). Tack vare den forskningsinriktade ansatsen kunde lärarna vara med och sprida kunskap och därmed uppmuntra andra att “orka vidare med jobbet som lärare”. Till implementeringen bidrog två andra skolor som velat testa på det här sättet att jobba. Projektet bedömdes överhuvudtaget ha relevans för “paddgenerationen”, som har brister i motoriska färdigheter (WKL). En lärare poängterade att Örebro universitet hade blivit mer aktivt i att söka samverka med kommunerna i regionen. Enligt en skolledare hade flera lärarutbildningsrelevanta projekt knutits till kommunen: “Det berör ju praktiken i klassrummet, om man gör sin VFU hos oss återkommande så får man ju del av det här, och erfarenheterna kan ju komma till nytta i undervisningen på lärarutbildningen. Så där tycker jag absolut att universitetet har levt upp till att stärka lärarutbildningen” (IKL).

Forskningsbaserat lärande

Ett av delmålen utgick från att forskningsbaserat lärande ska utgöra en naturlig del av utbildningen. Inom förskollärarutbildningen hade nio projekt haft en inriktning på forskningsbaserat lärande. Med hjälp av projekt som RUC koordinerade hade didaktiska nätverk skapats och rektorer getts impulser till att stärka den vetenskapliga grunden för skolans arbete.

Delprojektet Forskningsbaserat lärande, som tidigare var ett universitetspedagogiskt projekt, knöts 2019 som ett delprojekt till FLUT. Delprojektet rapporterades i tre PM, vart och ett riktades till lärare på universitetet, en till studenter och ett till VFU-handledare. PM:n sammanfattades i en slutrapport år 2022 där forskningsbaserat lärande preciseras i tre kompetensområden; att ta in och kritiskt värdera, att upptäcka och förstå samt att

kommunicera (Forskningsbaserat lärande. Slutrapport. Ch. Lundahl & M. Hagström). Tillsammans sägs områdena beskriva ett lärande som utgår från studentens nyfikenhet och som baseras på ett systematiskt och kritiskt förhållningssätt som inkluderar hela skolans utveckling. Resultaten har inneburit att ambitionerna att utveckla forskningsbaserat lärande inarbetats i olika typer av stödmaterial. Dessutom skrevs inom delprojektet en vetenskaplig artikel som publicerades i en internationell journal om högskolepedagogisk utveckling.

En lärarutbildare förklarade att “vi har jobbat ganska mycket tillsammans med projektet *Forskningsbaserat lärande* för att få in vetenskaplig metod redan från termin ett” (ILU). Studenter hade fått “möjlighet att pröva på olika metoder för att undersöka verksamheter innan de kommer till de större självständiga arbetena och så” (ILU). Ett material som beskriver forskningsbaserat lärande riktat till VFU-handledare hade utarbetats “så att även handledarna vet vad det är för grund som studenterna har med sig ut i verksamheter. Så där tycker jag att det har hänt ganska mycket, faktiskt” (ILU).

Som en del av koordineringen av den forskningsbaserade ansatsen framförde handledare i skolor uppskattande omdömen om möjligheter att få ta del av kurslitteratur. Genom litteraturen blev handledare bekanta med det innehåll studenterna läste. En lärare framhöll att “litteraturen som jag som VFU-samordnare läser känns uppdaterad och riktad mot förskolan” (WKL). Det sågs som viktigt att lärarutbildare uppdaterade handledare på skolan om förändringar i bedömningsrelaterade begrepp.

Överlag verkade studenter anse att undervisningen vilar på en gedigen vetenskaplig grund. Emellertid ansågs undervisningen ibland sakna närhet till praktik och inte vara koherent i relation till de stadier för vilka studenterna förbereddes att undervisa och “ibland är det svårt att översätta forskningen om lägre åldrar till högre och det vi skall göra sen” (IÄS).

En lärarstudent ansåg att undervisningen “skiljer sig väldigt mycket åt i olika kurser”, och menade att “i vissa kurser så känns det som att det vilar på en mycket stark vetenskaplig grund, och i vissa kurser känns det som att det inte alls gör det” (IFG). En annan student framhöll “att vi har ganska stark vetenskaplig grund och utöver kursböcker läser vi ju även vetenskapliga artiklar många gånger i olika kurser” (IFG). Det sågs som ett privilegium att “vi får läsa forskningslitteratur från de som sen undervisar oss” (IFG). På det här sättet gavs möjlighet att “ställa frågor till vad det är vi läser och det känns som att de är inlästa på det och förstår” (IFG). Programmet innehöll visserligen “ganska mycket om forskningsbaserat lärande, men fortfarande är det väldigt diffust, så att det krävs nog mer utvärdering kring hur forskningsbaserat lärande lärs ut i förskolläroprogrammet” (IFG). Innebörden framstod också

som oklar och en påpekade “att efter en kurs fick vi inga konkreta svar på varför vi behöver använda oss av forskningsbaserat lärande på det här sättet. Hur ska man använda det? Hur kan man läsa om det?” (IFG). Slutligen underströks lärarutbildares funktion som modeller för ett aktiverande forskningsbaserat lärande. Samma student undrade nämligen “vad vi har för lärare som undervisar våra studenter” och betonade att “vi som ändå ska bli pedagoger själva, har bra pedagoger som undervisar oss, så vi kan komma ut och undervisa barnen sen” (IFG).

Sammanfattande omdöme D

Praktiknära forskning utgjorde en central del av FLUT och genomfördes som samarbetsprojekt med andra lärosäten i form av delprojekt knutna till ULF-avtalet. Forskningsprojekten gav möjligheter till ökad kontakt mellan campus och skola. Antologin *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi* presenterar ett tydligt resultat och omfattar gedigna begreppsutredningar och konkreta förslag till tillämpningar. “Interiörbilder” från deltagande lärare visar på ett engagemang med potential till ett forskningsbaserat lärande, inriktat på förmågan att upptäcka, förstå och kritiskt värdera. Delprojektet *Motorik och hälsa* exponerade ett föredömligt exempel på hur ett problem identifierat av lärare i verksamheten tagits upp av akademien, gjorts forskningsbart och resulterat i konkreta implikationer. Aktiviteterna inom praktiknära forskning gav möjligheter att etablera forskningsbaserade arbetsformer i undervisningen.

Om att utveckla lärarutbildning med hjälp av ett projekt

Utöver svar på frågor som explicit rör projektets fyra mål framkom under intervjuerna synpunkter som kompletterar bilden av hur FLUT genomförts. Framförda synpunkter disponeras i temana: *Möte mellan projekt och organisation* och *Möte mellan projekt och personal*.

Möte mellan projekt och organisation

Sett utifrån kan det synas som en idealisk situation att en organisation tilldelas särskilda resurser för att stimulera en utbildning. I början fanns enligt en ledare dock “ett motstånd mot projektet och dess förhållande till ordinarie utvecklingsarbete” (IL). Ledaren frågade sig “vad det är som är det problem som adresseras med hjälp av de här hundra miljonerna” och rent av ifrågasatte själva grunden för projektet och ansåg att man inte skall “ge nån hundra miljoner” (IL). En lärarutbildares erfarenhet var att projektidéer inte alltid tagits emot “med den entusiasm som de aktiva i projektet upplevt” (WLU). Hur kan reaktioner av det här slaget förklaras?

En förklaring kan knytas till projektets mål: “Att få så mycket medel till ett projekt med så diffusa mål” sågs som “en välsignelse som blir en förbannelse” (IL). Förankringen uppfattades som svår och väckte frågan om “hur ett projekt på en sån här övergripande, generell nivå ska nå ner i de enskilda ämnesgrupperna och kursplaner och så vidare? Det tror jag projektet har haft lite svårt att komma åt” (IL). En mer grundläggande diskussion verkar ha behövts då frågan var om ”vi verkligen hade haft en gemensam förståelse” (IL). En lärarutbildare var inne på samma tanke och påpekade att man har kommit en bra bit på vägen, men att “det tar väldigt lång tid att få den här typen av tänkande att liksom sippra ner hela vägen i utbildningen” (ILU).

En annan förklaring rör projektets svaga förankring i lärarutbildningens organisation. Projektet hade nämligen enligt ledare, i synnerhet i inledningsfasen, levt ett parallellt liv vid sidan av den ordinarie verksamheten. En orsak till den här upplevelsen var “att projektet är så stort” (IL). Den här situationen uppfattades som “pudelns kärna, vi har två parallella organisationer, vi har det här projektet som löper vid sidan av och sen har vi dagens lärarutbildning” (IL). Även lärarutbildare uppfattade projektet i ”många aspekter, som ett parallellt projekt, som sen ska implementeras” (ILU). Enligt en ledare sammanföll FLUTs målsättningar med “ordinarie utvecklingsarbete inom lärarutbildning. Det här hör ju inte till nån slags plusmeny, utan det här skulle vi varit ålagda att arbeta med ändå” (IL). Men

eftersom delar av projektet ändå inte kunde utföras inom ramen för den ordinarie undervisningen, måste man “sätta in en vikarie i kurserna under tiden som ordinarie lärare jobbar i projektet” (ILU), vilket lett till att det “blivit ont om lärare i kurserna istället” (ILU). FLUT uppfattades av en ledare som ett top-down-projekt och det sågs som “svårt för ett uppifrån och ner-projekt att ta tag i saker som egentligen är nerifrån och upp-initiativ” (IL). En annan ledare däremot uppfattade att projektet “stöttat initiativ som har uppkommit” (IL), vilket således tyder på en nerifrån-upp aktivitet. Betydelsen av bottom-up perspektivet betonades eftersom “kvalitet och innovation är nånting som förhoppningsvis de flesta ämnena jobbar med” (IL). En sådan gemensam förståelse var likväl enligt en lärarutbildare svår att uppnå därför att ledningen på fakultetsnivå “inte varit ett dugg intresserade av de här sakerna” (ILU).

En tredje förklaring låg i ett strukturellt underliggande problem relaterat till de betingelser som olika utbildningar verkade under. Medan både förskolläro- och grundläroutbildningarna har ett relativt stort antal studenter har “ämnesläroutbildningen väldigt små grupper” (IL) och därför “skulle projektet haft ett större fokus på kompetensförsörjning och gett mer bestående effekter” (IL). Här framkom alltså en önskan om att projektet borde ha haft en större diversifiering i förhållande till de olika programmens behov.

De kritiska synpunkter som lyfts fram vägdes upp av positiva omdömen relaterade till projektets förlopp. Trots inledande svårigheter hade samverkan mellan FLUT och läroutbildningen efterhand blivit ”bättre och bättre” (IL). I synnerhet i fråga om ledningsstrukturen hade svårigheter upplevts i början där “kopplingen mellan just det och *Framtidens läroutbildning* var ganska svag” (IL).

En iakttagelse vi gjort i det här sammanhanget är att det förefaller som om tid skulle krävas innan ett projekt växer in i en organisation. Mötet mellan projektet och organisationen innebar i inledningskedet ett förändringsmotstånd. Orsaken kan ligga i att projekt per definition innebär att rutiner och rådande ordning utmanas, utan en klar uppfattning av utgången. Det kan dröja innan friktionen minskar, verksamheten löper och projektet integreras i organisationen. Både ledare och läroutbildare framhöll nämligen att projektet efterhand knöts “till ordinarie utvecklingsarbete och till frågor som länge hade kretsat i läroutbildningsnämnden, men aldrig kommit till något avslut” (IL). Projektet uppfattades i vissa frågor ha “samverkat med ordinarie utvecklingsarbete på ett tydligt sätt” (IL). Samma tanke kom fram i ett uttalande som betonade att projektet gett möjligheter att arbeta med områden som “blivit bortprioriterade till förmån för teman som varit ännu mer angelägna” (WLU).

Vissa delprojekt hade enligt en lärarutbildare vuxit fram “ur ett akut behov, andra har vuxit fram ur behovet att testa nya idéer” (WLU). Som exempel gavs internationalisering och “VFU-frågor som diskuterades för flera år sedan får nu luft under vingarna” (WLU). FLUT hade också “varit lite beroende av vad verksamheten har kommit upp med för utvecklingsönskemål, helt enkelt” (IL) och genom de medel som kunde sökas skapades möjligheter att bedriva utvecklingsarbete “för det leder ju till diskussioner: Kan vi göra det här på ett annat sätt?” (IL).

Möte mellan projekt och personal

I det här avsnittet belyser vi med hjälp av två exempel deltagares reaktioner på FLUT och dess långsiktiga betydelse.

Arbetsglädje. Det går inte att ta miste på den arbetsglädje som majoriteten av respondenterna uttryckte. Även om lärarutbildare gav uttryck för “ett visst mått av trötthet och utmattning” (WLU) hade projektet “skapat arbetsglädje eftersom möjligheter till fördjupning öppnats” (WLU) och en utbrast att “jag är jättestolt över våran lärarutbildning” (WLU). Till detta bidrog att många på nationell nivå uttryckt sin uppskattning över projektet som inneburit “ett lyft, man har sett att undervisningen på lärarprogrammen är viktig” (WLU). Lärosätet hade fått ökad synlighet som “väckt behov av att lära sig mer från Örebro” (WLU). Dessutom hade det varit “våldigt roligt att det satsas på undervisning, då så mycket satsas på forskning” (WLU). Även lärare uttalade sig positivt och menade att projektet “har gett inspiration och att projektet levererade det dom annonserade” (WKL).

Långsiktighet. FLUTs långsiktiga betydelse lyftes fram i flera intervjuer. En ledare ansåg “att övergången blir helt avgörande, att det finns stöd på alla nivåer, både i linjen uppifrån och ner, men också sidledes” (IL). För att projektet ska leda till “bestående förändringar” och inte “bli en parentes” i utvecklingen av lärarutbildningen framhölls det att en personoberoende vision för lärarutbildningen behövdes därför att “det är viktigt att universitetet har nån långsiktig avsiktsförklaring vad gäller lärarutbildning. Om ett år så har vi nya prefekter, nya dekaner och förmodligen en ny rektor” (IL). En lärarutbildare uttryckte sig på liknande sätt och önskade att “alla dessa goda idéer, alla dessa tusentals timmar som är nedlagda på bra saker, blir en fortsättning, ett forum för implementering” (ILU).

Konklusioner och implikationer för fortsatt utveckling

Målet för den strategiska satsningen Framtidens lärarutbildning var att skapa en praktik- och forskningsförankrad lärarutbildning som ytterst kunde bidra till målet att säkra Sverige som kunskapsnation. Enligt rektor Johan Schnürer, som tog initiativet till FLUT, utgör en välutbildad och motiverad lärarkår en förutsättning för en kvalitativt högtstående skola. Framtidens lärarutbildning omfattade många delprojekt och aktiviteter som engagerat lärarutbildningen brett och på flera nivåer. En del aktiviteter var avgränsade till specifika områden medan andra var inriktade på att brett bidra till att nå uppställda mål. Vi har valt att strukturera konklusionerna så att de reflekterar projektets organiska förlopp. Den sammanfattande analysen har vi sålunda strukturerat utgående från projektets *förberedelse*, *förankring*, *förändring* och *framtid*.

Förberedelse

Projektet förbereddes så att en arbetsgrupp med representanter från deltagande fakulteter genomlyste lärarutbildningen för att identifiera styrkor och svagheter. Efter detta anlätades en extern expert för att ge förslag på prioriteringar utgående från genomlysningen. Utifrån de grundligt utarbetade förstudierna (2017:1, 2017:2) formulerades en projektplan och direktiv för uppläggning, uppföljning och genomförande.

Även om projektets mål till en del omfattar överlappande innehåll, såsom i fråga om progression, digitalisering och organisation, gav målen på en övergripande nivå en strukturerad riktning åt FLUT. Överlag förbereddes projektet mycket omsorgsfullt och konkretiserades i en vision om en lärarutbildning av hög kvalitet.

Förankring

Projektet hade en intern och från 2021 en extern referensgrupp för att garantera förankring vid universitetet och hos skolhuvudmän i regionen. Stor vikt lades från början på dokumentation av projektet som helhet och av delprojekten. Varje halvår skrevs en progressrapport som gav en tillbakablick och en framåtpåkande progressplan. Progressrapporterna utgjorde en betydelsefull uppföljning som grund för fortsatt utveckling. Varje delprojekt dokumenterades dessutom i rapporter, ibland rent av flera om samma projekt, exempelvis om RUC, om adjungerade adjunkter och nya lärmiljöer. Dessutom gavs olika slag av utredningar och guider ut som behandlar specifika teman, som en utredning om forskningsbaserat lärande för handledare och för studenter.

Dokumentationen är mycket omfattande, kanske något i överkant. Samtidigt som ett antal rapporter verkar överlappande utgör andra däremot föredömliga genomlysningar och en resurs för fortsatt utveckling av lärarutbildningen.

För att försäkra en löpande informationsgång förväntades projektledaren rapportera till styrgruppen och delprojektledarna till projektledaren. Dessutom ingick projektledaren både i lärarutbildningssamrådet, som i övrigt omfattar representanter för de institutioner som är involverade i lärarutbildningen, och i arbetsutskottet för lärarutbildningen. Trots detta framkom kritik mot projektets svaga förankring i lärarutbildningens organisation.

Organisationen uppfattades som komplex med många beslutsnivåer och “sicksack-liknande” beslutsprocesser. Projektet verkar ha fungerat som ett lackmustest som visat på underliggande strukturella problem i organisationen. I synnerhet i inledningsfasen hade det levt ett parallellt liv vid sidan av den ordinarie verksamheten. I sin helhet var rapporteringen tydlig och transparent och bidrog efterhand till att förankra projektet i organisationen. Till den gedigna informationen bidrog tydliga webbplatser och nya tillämpningar, som ORU-Talks.

Förändring

Formella beslut togs efter hand på aktiviteter som skulle övergå i förvaltning efter att delprojekt avslutats. I rektorsbeslut 2021/02467–4 görs bedömningen att undervisningsnära aktiviteter och aktiviteter relaterade till utvecklingsarbete förväntas vara vägledande för beslut om integrering i ordinarie verksamhet. Även om merparten av de aktiviteter som bedrivits redan bedömdes vara integrerade i verksamheten mot slutet av projektperioden utformades en strategi för övergång av delprojekt och andra aktiviteter till förvaltning, med tyngdpunkt på metoder, modeller och resultat från projektet. Förutom den påtagliga förändring som beslut om övergång i förvaltning visade, flyttade FLUT på olika sätt fram utbildningens positioner genom ökad medvetenhet om lärarutbildningen vid lärosätet. Iakttagelsen korresponderar med ambitionen att höja utbildningens status.

Undervisning

Tack vare FLUT stärktes medvetenheten om progressionens betydelse i undervisningen. Fyra progressionsområden gav, som träffande metaforer tillsammans med ingående analyser av skrivundervisningen, en gedigen grund för konkret utvecklingsarbete. Uppföljningen av progressrapporter visade dock att det varit svårt att få ett klart grepp om hur principen om progression realiserades inom planerade områden. Den goda grunden för att utforma program med en tydlig progression kan i framtiden användas för en systematiskt uppbyggd

uppföljning. Canrinus m.fl. (2019) understryker i en komparativ analys av program för lärarutbildning vikten av att utbildningens olika delar bildar en samverkande helhet. Arbetet med progression visade på en växande medvetenhet om behovet av en gemensam begreppslik förståelse. Emellertid behöver progression systematiskt integreras i programstrukturen så att innebörden i begreppen omfattas av lärarutbildare i utbildningens olika delar, i synnerhet då den organisatoriskt är fördelad på flera fakulteter. Ett arbete verkar återstå för att integrera ämnesundervisningen eller “den främmande fågeln” i de gemensamma progressionsområdena.

Ambitionerna var omfattande när det gäller digitalisering. De mål som uttrycktes i bakgrundsutredningarna (2017:1 & 2) underströk betydelsen av “didaktik som ett sammanhållande perspektiv” och tyngdpunkten lades på “arbetsformer, arbetssätt och utbildningsinnehåll”. En ökad satsning på digitala verktyg är framöver nödvändigt för att tillvarata den potential för nya arbetsformer som verktygen erbjuder. Man lär sig visserligen “att göra PowerPoint under tiden som man gör det” men en medveten konsekvent satsning på just de digitala verktygen behövs för att gediget förbereda blivande lärare.

Samma behov av konkretisering identifierades också inom temat internationalisering. I synnerhet möjligheter att resa ut begränsades av organisatoriska hinder. Internationalisering i form av utbyte handlar konkret om vilka kurser som kan ersättas av studier utomlands och om hur kurserna vid ORU gestaltas så att inresande studenter kan dra nytta av dem och ger perspektiv som befruktat de tolkningar som görs inom kurserna.

FLUT kännetecknades av en stark strävan till att bredda och fördjupa relationen mellan campus och skola och olika åtgärder vidtogs. Adjungerade adjunkters betydelse underströks med tanke på att stärka utbildningens praktiska relevans. Särskilt betonades möjligheten att få “träffa någon som faktiskt befinner sig ute i verkligheten”. Genom adjunkterna lades även en ökad uppmärksamhet på metodik och beprövad erfarenhet. Flera andra aktiviteter, som delprojektet *Övningsskola 2.0* och *Forskningsbaserat lärande*, bidrog till att öka samverkan. Av särskild betydelse var handledarutbildningen och möjligheterna för studenter att placeras hos VFU-handledare med adekvat kompetens.

Kombinationen av en stark ämnesforskning och en stark didaktisk och ämnesdidaktisk forskning framhölls i bakgrundsdokumentet som en grund för en framstående lärarutbildning (2017:1). Trots den här betoningen är det svårt att ur progressrapporteringen utläsa konkreta resultat som korresponderar med den vision som tecknas för didaktikens centrala roll för en sammanhållen lärarutbildning.

Organisation

I förarbetet till FLUT (2017:1; 2017:2) underströks behovet av att utreda och initiera en ny organisation och ledningsstruktur för lärarutbildningen. En reform av organisationen genomfördes men trots detta gav olika respondentgrupper uttryck för att den var svåröverblickbar och strukturella svårigheter att organisera en mångdisciplinär utbildning påtalades. Utbildningen ansågs fortfarande söka sina former och beslutsprocesserna var oklara. Olika personalgrupper och studenter efterlyste en mindre komplex och mer transparent organisation med tydliga beslutsstrukturer. Ur resultaten framgick att komplexiteten kunde gälla oklarheter och motstridiga krav i beslutsprocesser och det som Svedberg et al. (2007) kallar en diffus ansvarsbild, vilket kan skapa osäkerhet som kan leda till motstridiga beslut eller till att beslut överhuvudtaget inte fattas. Ur ett professionsperspektiv vore det framöver ändamålsenligt att lärarutbildningen ges en tydlig organisatorisk inramning som bidrar till att hålla samman utbildningen.

Forskning och utveckling

Ambitionen att lyfta fram den praktiktäna dimensionen i forskningen signalerar ett nytt perspektiv på forskningens möjligheter att påverka och förändra praktiken. Lärare uttalade sin uppskattning över möjligheter till att utveckla verksamheten i anslutning till projektet. Ur slutsatserna framgår att RUC betraktas som en etablerad företeelse för att skapa förutsättningar för och fungera som ett nav för praktiktäna forskning. FLUT integrerade satsningar inom ULF-avtalet som fortsätter efter projektperioden.

Framtid

Framtidens lärarutbildning omfattade visionen om att fungera som en startpunkt för fortsatt utveckling av utbildningen. FLUT har gett en konkret riktning för åtgärder med syftet att skapa en sammanhållen utbildning med en tydlig och gemensam vision där studenterna tidigt erbjuds en yrkesidentitet och ett kollegialt sammanhang.

Avslutningvis sammanfattar vi utvärderingen i några konkreta förslag som vi bedömer vara av betydelse när lärdomar från projektet plöjs ned i den löpande verksamheten och i nya projekt framöver.

- *Utveckla en sammanhållen organisation.* Skapa förutsättningar för en de facto samlad lärarutbildning. Förändra strukturen så att den inbegriper ett fakultetsövergripande organ med beslutsmandat över hela lärarutbildningen, från förskola till gymnasium.

- *Förstärk praktikorienteringen i forskning.* Bredda den praktiktäna forskningen i samarbete med regionens övningsförskolor och -skolor så att klassrummen blir “den undervisningsutvecklande forskningens laboratorium” (Eriksson, 2022, 303).
- *Utveckla färdigheter i bruket av digitala verktyg.* Utnyttja digitaliseringens möjligheter så att alla studenter får en gedigen kompetens i att använda digitala redskap.
- *Öppna för ökad internationalisering.* Skapa mobilitetsfönster i programmen genom att tillsammans med samarbetsuniversitet utarbeta kurser kompatibla och utbytbara för ut- och inresande studenter.
- *Betona en akademisk professionsutbildning.* Den nuvarande utbildningen har karakteriserats som en “akademisk professionsutbildning med förhinder” (Åstrand, 2020). Arbeta för en masterutbildning för grundlärare, fullt integrerad i den akademiska strukturen. Utveckla ämnesdidaktiken i programmen enligt lärarprofessionens villkor.
- *Realisera potentialen i FLUT.* Omsätt den kreativa potentialen från den omfattande dokumentationen i fortsatt utvecklingsarbete. Säkra tillgången på personal både för den löpande verksamheten och för projektets behov och ta vara på det utmärkta arbete som gjorts, exempelvis i kartläggningen av skrivpraktiker vid campus och i projektet *Motorik och hälsa*.

På ett övergripande plan har Framtidens lärarutbildning inneburit ett lyft för utvecklingen av lärarutbildningen, inte enbart vid Örebro universitet utan till en del även nationellt.

Uppskattande uttalanden vid andra lärosäten visar att FLUT inmutat nya områden och gett lärarutbildningen en ökad synlighet vid akademien. Projektet har öppnat möjligheter för att realisera idéer och planer utöver de ramar som kan innefattas i en “normal” utveckling av utbildningen. Nya verksamhetsformer på campus och nya samarbetsformer mellan campus och skola har etablerats. Projektets inriktning på praktiktäna forskning har konceptuellt vidgat lärarutbildningens ramar. Projektledningen har på ett transparent och mångsidigt sätt arbetat för att synliggöra FLUT inom universitetet, inom regionen, nationellt och vidare internationellt. En i flera avseenden god utbildning har förädlats vidare, beredskapen för lärare att möta kommande utmaningar har ökat och en stabil grund för framtida utveckling har lagts.

Litteratur

Blömeke, S., Suhl, U., & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 422-440.

Carrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of teacher education*, 70(3), 192-205.

<https://doi.org/10.1177/0022487117737305>.

Eriksson, I. (2022). Utvecklingsarbete som motor i utbildningsutvecklande forskning. I Eriksson & A. Öhman Sandberg. *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi: Utmaningar och möjligheter vid samverkan*. (294-304). Lund: Nordic Academic Press.

Eriksson, I. & Öhman Sandberg, A. (red.) (2022). *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi: Utmaningar och möjligheter vid samverkan*. Lund: Nordic Academic Press.

Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2015). Ylistystä ja toiminta-alttiutta - Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020-loppuraportissa. *Kasvatus* 46(1), 6-18).

Svedberg, L., Nestor, B., Forssell, A., Brandt, L., & Jonsson, L-G. (2007). *Tid som resurs. Kartläggning och diskussion av gemensam tid gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Åstrand, B. (2020). Svensk lärarutbildning - en akademisk professionsutbildning med förhinder. I E. Elstad *Lærerutdanning i nordiske land* (90-119). Oslo: Universitetsforlaget.

Ödman, P-J. (2016). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.