

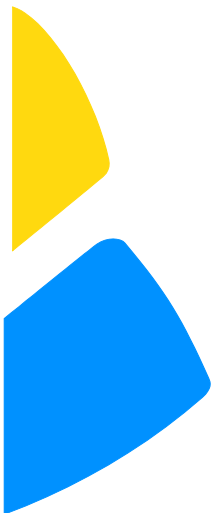


Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Dnr MIUN 2019/766

Modell för integration av teori och praktik

Modellen vänder sig till studenterna i lärarutbildningen, till lärare och administratörer vid universitetets institutioner, till samordnare, vfu-handledare, skolledningar och huvudmän.



Innehåll

Bakgrund	2
Utgångspunkter för lärarstudentens utveckling av en professionell lärarkunskap inom lärarutbildningens vfu och hfu	3
Att förena/knyta samman teori och praktik	3
Samverkansformer och arbetsätt	5
Tre faser i reflektionsprocessen.....	5
<i>Den reflekterande praktikern</i>	5
<i>Kunskap som medierande verktyg</i>	6
<i>Lövlies praxistriangel</i>	7
Utmaningar för både hfu-lärare och vfu-handledare .	10
Hur kan en progression med teoretisk grund se ut?...	12
Koppling av kompetenser till lärarutbildningens vfu-perioder	14
Jag och uppdraget	14
Lärande.....	15
Professionen.....	16
Referenser	17

Bakgrund

Det har sedan länge funnits behov av att förena teori och praktik i svensk lärarutbildning. Under mitten på 1900-talet fördes diskussioner om hur teori och praktik på bästa sätt kunde föras ihop. I 1946 års skolkommissions principbetänkande sades att en lärarutbildning innehöll både teori och praktik men att tyngdpunkten skulle ligga på "konsten att undervisa". Några år senare stärktes tankarna att teori och praktik borde samverka mer för högre kvalitet vilket resulterade i betänkandet "Den första lärarhögskolan" från 1952 i vilken kritik framfördes mot att teori och praktik inte hade samverkat tillräckligt (SOU 1952:33).

Frågan om hur teori och praktik skall samverka har varit en fråga som ständigt återkommit i utredningar och direktiv gällande lärarutbildning. Av tradition har de praktiska delarna skett i en verksamhetsförlagd del och de teoretiska inslagen förmedlas i en högskoleförlagd del.

I ett försök att bryta denna praxis och uppnå den yrkesförankring som Lärarutbildningskommittén i slutet av 1990-talet menar är nödvändig innehöll förslaget i propositionen 1999/2000:135 att ämnesstudierna mycket tydligt skall kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Lärarutbildningskommittén var tydlig med att det krävdes en växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter (SOU 1999:63).

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen om 30 högskolepoäng ska vara förlagd inom relevant verksamhet och ämne (Högskoleförordningen Bilaga 2). Detta för att utbildningen i så hög grad som möjligt ska förbereda för det kommande yrkeslivet. Vfu och ämnesstudier bör så långt som möjligt varvas under utbildningen men hållas åtskilda som moment för att stärka identiteten av respektive delar.

Denna skrift "Modell för integrering av teori och praktik" beskriver Mittuniversitetets sätt att se på detta i lärarutbildningen.

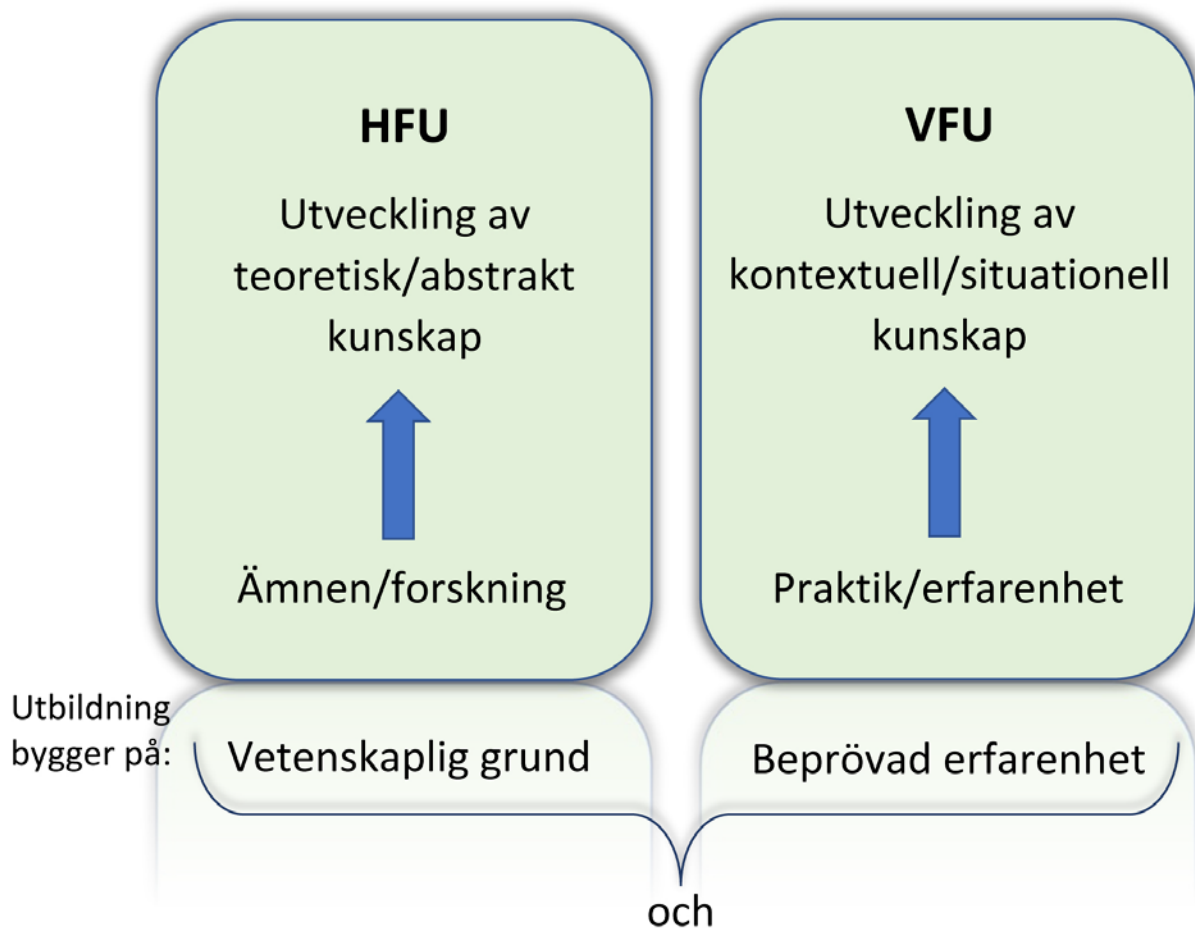
Utgångspunkter för lärarstudentens utveckling av en professionell lärarkunskap inom lärarutbildningens vfu och hfu

Genom samverkan ska Mittuniversitetet och huvudmän inom kommun och friskola ge studenterna förutsättningar för att socialiseras in i läraryrket och för att utveckla kunskaper och kompetenser som leder till ett professionellt förhållningssätt i arbetet i skolan. Följande text beskriver teoretiska utgångspunkter och innehåll i det arbetssätt som ska karaktärisera denna samverkan mellan verksamhetsförlagd utbildning [vfu] och högskoleförlagd utbildning [hfu]. Idag är lärarutbildningen som högskoleförlagd yrkesutbildning en för Mittuniversitetet och huvudmännen gemensam angelägenhet. Målet är att tillsammans utbilda lärare som kan förena akademisk och yrkesprofessionell kompetens vilket kräver en tydlig växelverkan mellan teori och praktik.

Att förena/knyta samman teori och praktik

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och vara forskningsbaserad (Högskolelagen, 1992:1434 1 kap 2 §). Det svenska utbildningssystemet från förskola till högre utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärarprofessionen är central och det är av stor vikt att alla lärare får en forskningsintegrerad utbildning så att de är rustade för att verka i ett sådant skolsystem (SOU 2018:19). Utbildningen består av två integrerade delar: verksamhetsförlagd utbildning och högskoleförlagd utbildning. Inom hfu finns kurser som syftar till att studenten ska möta en vetenskaplig/teoretisk grund för läraryrket, men som även naturligt anknyter till och innefattar praktiska inslag i utbildningen genom att studenter genomför fältstudier. I utbildningen syftar den verksamhetsförlagda utbildningen till att studenten ska möta den mer praktiskt inriktade lärarverksamhetens perspektiv, samtidigt som den samverkar med den teoretiska bas som återfinns i hfu-kurserna.

I lärarutbildningen (SOU 2008:109) föreskrevs att lärarutbildning och skola har ett gemensamt ansvar för att överbrygga de motsättningar som fortfarande finns mellan "teori" och "praktik". Detta ska ske genom att lärarstudenterna ska ha möjlighet att följa utvecklingen i den pedagogiska verksamheten under sin utbildning. Ämnesstudierna skall kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och hfus samt vfu ska integreras på ett genomtänkt sätt.



Figur 1. Förhållande ämnen/forskning – praktik/erfarenhet

Samverkansformer och arbetssätt

För lärarutbildningen vid MIUN sker samverkan genom att hfu och vfu integreras. Lärarstudenternas lärprocess sker genom ett strukturerat och relativt omfattande reflektionsarbete som bygger på ett antal teoretiska utgångspunkter. Arbetsformen i kombination med innehållet syftar till att lärarstudenterna ska utveckla ett reflekterande förhållningssätt till lärarprofessionen, en egen praktisk yrkest teori och en handlingsberedskap.

Tre faser i reflektionsprocessen

De tre huvudsakliga teoretiska utgångspunkterna för modellen är: den reflekterande praktiken (Schön, 1987); kunskap som medierande verktyg (Laurillard, 1993; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978) samt Lövlies praxistriangel (Handal & Lavås, 2000).

Den reflekterande praktiken

Lärarstudenterna ska under sin utbildning utvecklas i enlighet med det Schön (1987) beskriver som en reflekterande praktiker, en praktiker som handlar omdömesgillt, professionellt, med god grund i praxis och teori. Schön beskriver "the reflected practitioner" som en yrkesverksam som är uppmärksam på mönster i de fenomen som framstår, som är kunnig i att beskriva, kan och vågar skapa modeller för sin erfarenhet och som prövar erfarenheterna.

Målet är att studenten i handling ska kunna visa en praktisk yrkest teori såväl som en professionell hållning. Inom utbildningen kan studentens lärprocess beskrivas ske genom att tre olika delar samverkar, *hfu -vfu -*, och den *hfu/vfu-integrerande* som tillsammans bidrar till att studenten utvecklar det professionella innehållet.

Den integrerande delen fungerar överbryggande och kopplar samman en mer abstrakt teoretiska delen med en mer konkret praktiska del. Inom den teoretiska kunskapsdimensionen finns en tradition byggd kring det akademiska systemet med högskoleförlagd utbildning och med

forskning inom flera fält, som kan tillgodose studentens behov av teoretisk kunskapsutveckling. Inom den verksamhetsförlagda delen, finns en tradition byggd kring det som Josefsson (1988) kallar en mästare-lärlingsmodell för att beskriva det förhållande som uppstår när en novis lär av en mer erfaren person inom ett område.

Den integrerande delen möjliggör för ett kunskapande som professionell genom att utgöra en annan kunskapsdimension än den som förekommer traditionellt inom hfU respektive vfu. Inom denna integrerande kunskapsdimension av lärarutbildningen har det saknats entydiga traditioner och olika modeller har förekommit.

Lärorollen, för vfu-handledarna och hfU-lärarna i den integrerande delen av utbildningen har i kraft av sin erfarenhet och större kunskap möjlighet att hjälpa studenten att formulera, analysera, och strukturera problem och tänkbara lösningar som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Kunskap som medierande verktyg

Kunskap kan i detta sammanhang ses som verktyg för problemlösning (Rogoff, 1990) och som verktyg för att hantera verkligheten. Laurillard (1993) använder begreppet situationell kunskap för den mer erfarenhetsbaserade kunskapen, och akademisk kunskap för den kunskap som kan nås om vår kunskap.

Akademisk kunskap kan också uttryckas som "medierad kunskap" (med ett begrepp från Vygotsky). Genom att göra skillnad mellan "spontan" kunskap, som man lär sig i vardagen och som baseras på konkreta erfarenheter, och "vetenskaplig" kunskap, som lärs i undervisningssituationer genom en analytisk process, pekar Vygotsky på hur kunskap kan utvecklas genom ett reflektionsarbete (Vygotsky, 1978).

När studenten genom upprepade handlingar inom den verksamhetsförlagda delen skaffar sig erfarenheter och konkret praktisk kunskap om verksamheten, behöver studenten stöd i sin läroprocess för

att kunna abstrahera och generalisera sin erfarenhet och kunskap. Med hjälp kan studenten överföra sin erfarenhet från den konkret praktiska verksamheten, i vilken den är kontextuellt förankrad, till en mer generell och reflekterande kunskap. Genom detta gör studenten något kvalitativt annorlunda av kunskapen, går utanför eller bortom vardagserfarenheterna och skapar kunskap om sin egen kunskap.

Lövlies praxistriangel

Den tredje utgångspunkten bygger på Lövlies praxistriangel (Handal & Lavås, 2000). I praxistriangeln problematiseras de handlingar som en lärare utför, de teoretiska motiv och etiska grunder läraren har. Den praktiska yrkesteorin innehåller en stor del "tyst kunskap". Handal och Lavås beskriver hur praxistriangeln kan utgöra grund för tre faser i en reflektionsprocess som knyter samman handling, teori och värdering.

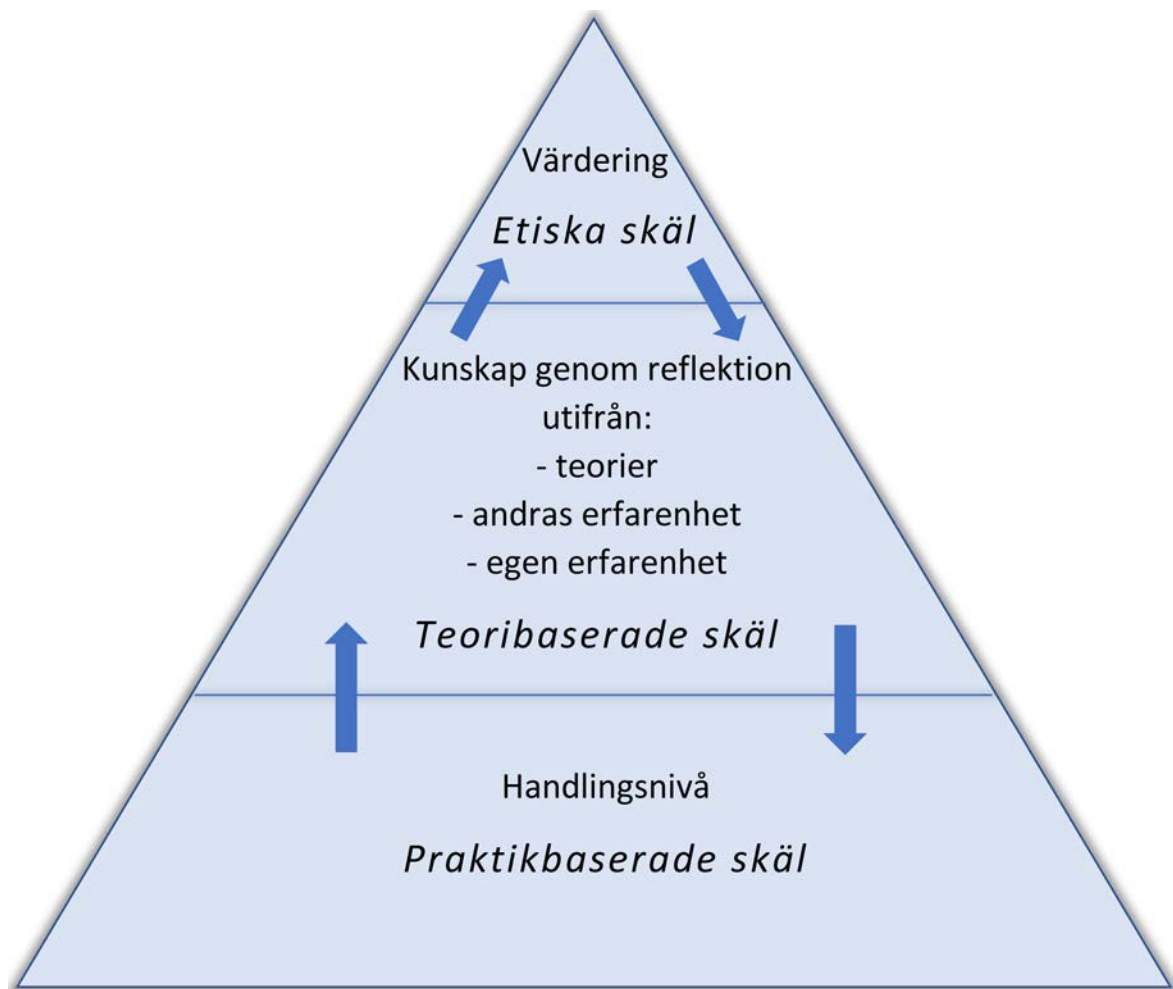
Den första nivån, handlingsnivån, är utgångspunkt för de handlingar som kan iakttagas och kan observeras av lärarstudenten och vfu-handledaren. Dessa handlingar är oftast inte tillfälliga utan påverkas av olika faktorer.

Visserligen kan det vara svårt att förklara varför man väljer att handla på ett visst sätt, men det finns all anledning att förutsätta att personen har en uppfattning om vad som är lämpligt och vad som är försvarligt att göra.

Motiven som ligger till grund för praxistriangelns handlingsnivå ligger på praxistriangelns andra nivå, den teoribaserade nivån. Motiv till den praktiska handlingen kan utgå från egna erfarenheter, andras erfarenheter samt olika teorier. Dessa motiv är i de flesta fall dold för utomstående iakttagare, kanske även för lärarstudenten och kräver aktiv handledning från vfu-handledare och hf-lärare för att dessa skäl skall bli förtydligade och synliga.

Den tredje nivån, etisk legitimering, utgår från värderingar. På denna nivå sker bedömningar om vad som är försvarbart att göra, vad som är riktigt eller felaktigt. Denna nivå styr många gånger på ett omedvetet

sätt de underliggande nivåerna. Detta gör att handledningens huvudsakliga uppgift blir att hjälpa lärarstudenten att koppla ihop värderingar, teoretisk kunskap och egna erfarenheter med den praktiska vardagen, inte på generell nivå utan tillsammans med lärarstudentens tänkande om och handlingar i en konkret situation. De värderingar och förhållningssätt som berör etiska skäl behöver också speglas i de grundläggande demokratiska värderingar som är giltigt för skolväsendet (Skollag 2010:800).



Figur 2. Praxistriangeln i fri tolkning av hur Lövlies modell beskrivs i Handal & Lauvås (2000). Praxistriangeln kan även ses stående på sin spets.

Handledningen kan utgå från Lövlies handlingsnivå för att kopplas samman med de två översta nivåerna i praxistriangeln. Handledningen kan även utgå från ovanliggande plan i triangeln och söka sig nedåt mot

handlingsnivån för att genom reflektion bidra till att studenten utvecklar sitt handlande.

Genom att utgå från praxistriangelns bas i undervisningshandlingar och samtidigt integrera reflektion, är syftet med föreliggande modell av lärarstudenternas lärprocess att det ska utgöra en arbetsform som kan föra vfu och hfu nära varandra. Detta för att utgöra en grund för den integrerande kunskap om läraryrket som basen för en praktisk yrkesteori och som ger studenten en handlingsberedskap.



Utmaningar för både hfu-lärare och vfu-handledare

Det är viktigt att betona att modellen inte innebär att reflektion endast sker inom den vfu/hfu-integrerande delen. Reflektionsarbete förekommer även inom vfu och hfu i utvecklingen av de olika kunskapsdimensionerna. Såväl hfu-läraren som vfu-handledarens pedagogiska utmaning är att stödja den för studenten nödvändiga överbryggningen och integrerandet av teoretisk kunskap och praktisk/konkret kunskap till professionell akademisk lärarkunskap. Det krävs att båda är väl förtrogen med båda kunskapsdimensionerna. Man måste ha något att tänka om, vfu-handledaren i verksamheten måste vara väl kunnig i den situationella kontexten. Man måste ha något att tänka kring, hfu-läraren måste vara väl kunnig i den teoretiska delen.

Lärarstudenten kan därigenom utveckla den praktiska professionella kunskapen dels som en individuellt hållen kunskap, dels som en kollektivt hållen kunskap baserade på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Genom att arbeta i enlighet med den här föreslagna modellen får varje student möjlighet att utveckla en egen praktisk yrkesteori, samtidigt som den individuellt hållna teorin knyts till kollektiva uppfattningar om läraryrkets teoretiska grund. Därigenom kan en gemensam yrkesteoretisk grund utvecklas tillsammans av studenter, vfu-handledare samt hfU-lärare.



Figur 3. Samverkan mellan ämnen/forskning och praktik/erfarenhet för utvecklandet av en praktisk yrkesteori för lärarstudenten.

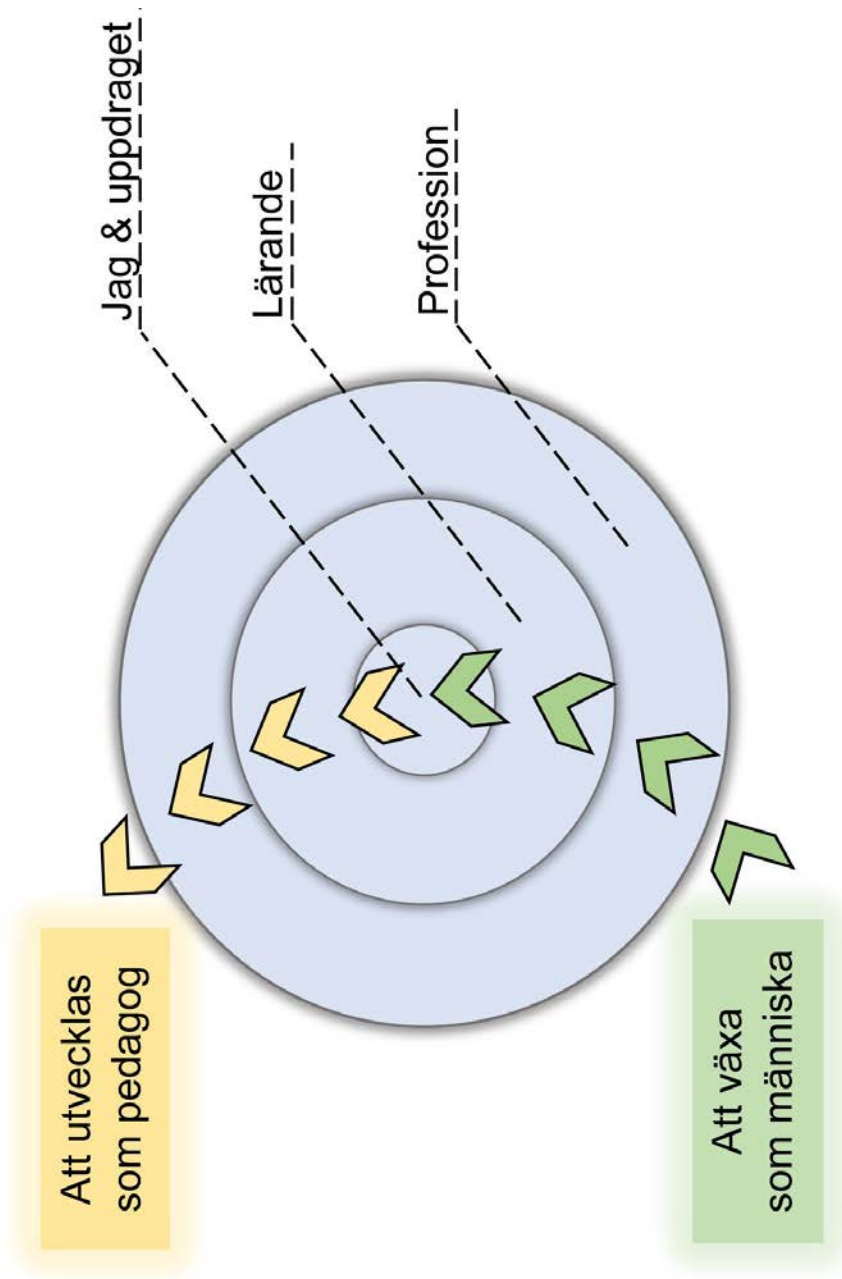
Hur kan en progression med teoretisk grund se ut?

Det finns flera olika modeller som teoretiskt beskriver hur lärare utvecklas i sin profession (Fuller & Bown, 1975; Berliner, 1988; Kagan, 1992; Conway & Clarke, 2003). I en av de tidigaste och mest inflytelserika modellerna beskriver Fuller & Bown, (1975) hur lärare successivt förflyttar sitt fokus när de utvecklas inom professionen, från att först inta en position där de inte identifierar sig som lärare, till att ha mest uppmärksamhet på den egna personen och sig själv.

Efter detta uppmärksammas innehållet i undervisningen och eleverna och läraren riktar sist sin uppmärksamhet mot undervisning i ett större sammanhang. Conway & Clark (2003) har utgått från Fuller & Bowns modell, och kompletterar den med en bild av en parallell rörelse i lärares utveckling. Denna rörelse utgår från ett fokus på den egna förmågan att klara av klassrummet, och rör sig mot ett fokus på att växa som lärare och människa.

Med utgångspunkt i Fuller & Bown och Conway & Clark, kan innehållet i den vfu/hfu-integrerande delen utgå från tre huvudsakliga fokus. Tidigt i utbildningen knyts reflektionsarbetet under vfu i första hand till att fokusera studentens övergång till att identifiera sig som lärare och ett fokus på sig själv. Här betecknat som "Jag och uppdraget".

När studenten är i mitten av utbildningen är fokus betecknat "Lärande och didaktik". Under slutet av utbildningen och studentens sista vfu-period fokuseras området "Profession". De tre olika fokus som reflektionsarbetet i den vfu/hfu-integrerande utbildningen då utgår från korresponderar både mot Fuller & Bowns utåtgående rörelse, och mot Conway & Clarks rörelse inåt mot lärarens strävan att utvecklas som människa.



Figur 4. Lärares professionella utveckling visat genom Fuller & Bowns utåtgående rörelseteori kopplat till Conway & Clarks inåtgående rörelseteori

Koppling av kompetenser till lärarutbildningens vfu-perioder

Jag och uppdraget

Förmågor inom utvecklingsområdet **jag och uppdraget**, identitet, handlar om att kunna reflektera över sina egna personliga erfarenheter, andras systematiserade erfarenheter och sina egna personliga värderingar. Inom detta område är studentens person utgångspunkt för att undersöka förskolan/skolan som företeelsen.

En människas värderingar och förhållningssätt är nära förknippat med hennes personlighet. Personligheten är ett svårångat fenomen, men inte desto mindre spelar den en central roll i en lärares yrkesidentitet. Yrkesidentiteten kan sägas bestå av praktiska och teoretiska kunskaper samt hur man använder sin personlighet som instrument. Under områden "jag och uppdraget" är fokus inriktat på lärarstudentens person relaterat till det valda läraryrket. Detta innebär en förväntad vilja hos studenten att granska sig själv på ett kritiskt sätt och urskilja sina starka och svaga sidor i relation till det kommande yrket.

I sin vardag måste läraren ständigt vara beredd på att möta olika slags människor i många olika sammanhang. Mötet med barnen/eleverna är viktigast. Deras tankar och funderingar måste tas på allvar. I det sammanhanget krävs en förmåga att upprätta närhet till deras föreställningsvärldar. En sådan samverkan med andra människor ställer krav på läraren att inta en annan människas perspektiv och själv träda i bakgrunden.

Innehållet bör därför ses ur ett fokus som utgår från lärarstudentens jag kopplat till förståelsen av och med ett fokus på uppdraget.

Lärande

Inom området **lärande** kopplas studentens jag vidare in i en process där barnens/elevernas lärande står i fokus. Det blir viktigt att koppla samman identitet och didaktik, till utvecklingsområdet lärande.

En viktig del av yrkeskompetensen handlar om ämneskunskaper. Dessa problematiseras med ett tydligt didaktiskt perspektiv under denna vfu-period. Det är centralt att lärare är kunniga i det innehåll som verksamheten behandlar. En annan dimension av ämneskompetensen handlar om förmågan att skaffa sig kunskap om det enskilda barnet/den enskilda elevens förförståelse, kunskaper, erfarenheter och intressen samt övriga förutsättningar .

Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen förväntas studenten pröva och ompröva didaktiska val och frågor genom att reflektera över och problematisera frågor som rör undervisningens innehåll, metoder och organisation. Studenten skall visa prov på att hen försöker förstå den egna praktiska teorin, vilket bland annat innebär att koppla ihop sina ämneskunskaper med didaktiska val samt motivera och diskutera det praktiska utfallet. Detta innebär att studenten ställer frågan varför det blev som det blev och även pekar på möjliga, teoretiska svar.

Innehållet bör därför ses ur ett fokus som utgår från barnens/elevernas lärande.

Professionen

Inom området **professionen** krävs en större självständighet och autonomi. Studenten skall kunna formulera en egen underbyggd praktisk teori och även omsätta denna i praktisk handling samt motivera och analysera detsamma. Andras erfarenheter, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund sätts i samband med de egna. Studenten skall visa förmåga att på ett professionellt sätt hantera komplexa ämnesdidaktiska frågor och analysera dessa. Utvärderingar används inte bara för att utveckla den egna verksamheten utan även verksamheten i förskolan/skolan. i. Studenten deltar i kollegiets didaktiska diskussioner och samtal, identifierar utvecklingsbara områden inom verksamheten och ger konstruktiva synpunkter på detta.

Ett gott ledarskap kännetecknas av att lärare skall vara den självklare ledaren och en tydlig vuxen under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Detta visas genom god ledarkompetens som innefattar både ett ledarskap samt lärarskap (Granström, 2012). Det förutsätter en stor självinsikt i det egna ledarskapet och studenten förväntas på ett mycket insiktsfullt sätt reflektera och analysera över sin egen roll som agent för verksamhetens utveckling. Detta innebär att den studerande förväntas ha utvecklat en professionell läraridentitet som bidrar till skolans utveckling.

Fokus har under lärarutbildningens gång förflyttats från det egna jaget, genom lärandet till att besitta en vilja och förmåga att utveckla inte bara sig själv, barnen/elevorna utan även verksamheten. De gjorda iakttagelserna och erfarenheterna måste kunna kommuniceras, diskuteras och ifrågasättas tillsammans med andra, i arbetslag och andra pedagogiska forum. Detta fordrar att studenten har ett stort mått av långsiktiga strategier för den egna fortsatta lärargärningen och en tydlig uttalad vilja att medverka i en gemensam skolutveckling.

Innehållet bör utifrån detta ses ur ett fokus som utgår från personlig utveckling mot en professionell och hållbar skolutveckling.

Referenser

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment (Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference, pp. 39-68)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Conway, P.F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, vol. 1*, s. 465–482.

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. II, pp. 25-52)*. Chicago: University of Chicago Press.

Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I G. Berg, F. Sundh & C. Wede (Eds.), *Lärare som ledare - I och utanför klassrummet* (s. 29-48). Lund: Studentlitteratur.

Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Josefsson, I. (1988). *Från lärling till mästare. Om kunskap i vården*. FoUrapport/Vårdförbundet SHSTF: 25. Lund: Studentlitteratur.

Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research, Vol. 62, No. 2*, s. 129-169.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.

Miun 2012/272, Vfu-handbok

Regeringens proposition 2009/10:89 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Skollag (2010:800)

SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommision..*

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*

SOU 2018:10 *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.*
Cambridge, Mass, USA: Harvard University Press



www.miun.se/vfu

© Mittuniversitetet 2019