



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Studenten som samverkansprojekt

En studie om samverkan för ökad kvalitet i
utvecklingsinriktade självständiga arbeten



Författare: Ann-Katrin Perselli

Författare: Marianne Dahl

Våren 2021

Innehåll

Inledning	1
Bakgrund	2
Syfte och frågeställningar	3
Teoretisk bakgrund – Organisationer och samverkan	3
<i>Språkets betydelse för samverkan</i>	3
<i>Identitet som grund för samverkan</i>	4
<i>Samverkan som partnerskap</i>	5
<i>Samverkansprojekt skapar nya gränser</i>	5
Metod	6
Resultat	7
<i>Samtal om utvecklingsbara frågor</i>	8
Dialog, bemötande och förtroende	9
<i>Identitet och delaktighet</i>	11
Frågan om delat ägarskap	13
<i>Samverkan som kvalitetsaspekt</i>	14
Diskussion – Fyra utvecklingsfaktorer	18
<i>Dialog för samverkan</i>	18
<i>Delaktighet som en del av kulturen</i>	19
<i>Förankring av utvecklingsområde</i>	20
<i>Den vetenskapliga grunden</i>	22
Konklusion	23
Referenser	26
Bilagor	28
<i>Bilaga A, Missiv</i>	
<i>Bilaga B, Intervjuguide</i>	



Inledning

Sedan våren 2014 har studenter på *Grundlära­r­pro­gram­met med inriktnin­g mot ar­bete fritidshem* vid Linnéuniversitetet haft möj­lig­het att genomföra sina självständiga arbeten i form av utvecklingsarbeten. Bakgrunden till att erbjuda denna form av självständiga arbeten var att ge studenterna en chans att använda praktiska och deltagarorienterade arbets­­sätt som även utvecklar studenternas yrkeskun­nande i utvecklings- och förändringsarbete som i förlängningen gynnar elevers lärande och utveckling (se även Karlsudd, Dahl & Willén-Lundgren, 2017). Denna inriktning på det självständiga arbetet rymms inom utbildningsuppdraget, att svara upp mot kraven för en professionell yrkesutbildning där vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är centrala byggstenar. Det utvecklingsinriktade arbetet synliggör fritidshemmets såväl brister som utvecklings­­möj­ligheter och visar på värdet av arbete för en meningsfull fritidshemsverksamhet för elever med fokus på såväl rekreation som undervisning.

I föreliggande studie är det övergripande syftet att studera hur ökad samverkan mellan akademi och verksamhetsfält, Linnéuniversitetet (LNU) och skolhuvudmän, kan bidra till ökad kvalitet på lärarstudenters utvecklingsinriktade arbeten. Målet är att utveckla former för hur dessa arbeten kan integreras i fritidshemmets ordinarie verksamhet och bli hållbara över tid. Studien syftar också till att undersöka hur samverkan mellan utbildningen och fritidshemmet kan stödja studenterna i deras utvecklingsarbeten. Genom praktiska forskning, eller så kallad följeforskning, har vi tidigare följt upp hur studenternas utvecklingsarbeten har uppfattats och tagits emot i fritidshemmen (Dahl & Perselli, 2019). I Regeringens satsning på praktiska forskning (Dir. 2017:27; SOU 2018:19) är målet främst att stärka samverkan mellan universitetet och skolväsendet, men det handlar i slutänden om att utveckla och förbättra skolans undervisning och möjliggöra elevers måluppfyllelse.

Samtidigt riktas det kritik mot begreppet praktiska forskning. Jonsson (2019) menar att sedan samverkan mellan akademi och praktik introducerades som den tredje uppgiften 1977 har frågan diskuterats och meningarna gått isär. Den polariserade debatten handlar å ena sidan om förväntningar på vad samverkan ska leda till och ibland förenklade idéer om hur forskning ska bedrivas. Skeptiker menar att det handlar om ett motsägelsefullt budskap om autonomi, sanningsmyter och behovet av empiriska studier (Jonsson, 2019). Blossing (2020) konstaterar i sitt debattinlägg att ULF (Utbildning, lärande och forskning) inte kommer att resultera i olika samverkansmodeller av jämlika villkor för lärare och skolledare. I stället får akademins forskare tillgång till ytterligare en forskningsfinansiering (Blossing, 2020). På liknande sätt ställer sig Carlgren (2020) kritisk till benämningen praktiska forskning. Hon hävdar att merparten av de forskare som säger sig bedriva praktiska forskning snarare studerar lärarna än låter dem använda sin kompetens i en gemensam forskningsmiljö, det tredje rummet (Carlgren, 2020).

Bakgrund

Den historiska bakgrunden för studien står att finna i den svenska försöksverksamheten med övningsskolor. År 2019 kom statliga direktiv från regering och riksdag om att inrätta en försöksverksamhet med övningsskolor i Sverige (UKÄ 2020). Idén byggde bland annat på en vision om att ett ökat samarbete mellan kommunala skolor och lärarutbildning skulle höja kvaliteten på den verksamhetsförlagda delen i utbildningen. De tre angivna kvalitetsaspekterna var *koncentration*, *kompetens* och *samverkan*. Med koncentration avsågs ett ökat antal studenter och VFU-lärare på varje övningsskola. Kompetensen på skolorna skulle höjas genom koncentration av studenter och möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan student och lärarutbildare sinsemellan. Med samverkan avsågs en tydligare ansvarsfördelning mellan lärosäten och skolhuvudmän. För att kunna ta emot fler studenter utvecklades en tydlig organisation vilket ledde till att hela övningsskolan kunde ta ett större ansvar för studenterna och ställa högre krav på samverkan. Lärosätenas handledarutbildning var också en medveten satsning inom projektet för att höja kompetensen hos handledare. I försöksverksamheten utvecklades även en organisation för samverkan som förtydligar ansvarsfördelningen mellan lärosätet (universitetet) och skolornas huvudmän. ”Genom den ökade kunskapen har det blivit ett gemensamt ansvar att tillsammans med lärosätet utbilda skickliga lärare” (UKÄ 2020, s. 5).

I Kalmar utvecklades Övningsskoleprojektet ytterligare till en verksamhetsintegrerad (VI-) profil i samverkan med ett antal kringkommuner och samverkansavtal upprättades. Idag ser VI-profilens organisation ut så här: Det är skolhuvudman i respektive kommuner som utser vilka skolor som ska ingå i projektet och lärosätets samtliga tre grundläroprogram. I organisationen ingår två VI-dagar varannan vecka i verksamheten under hela utbildningen. VI-dagarna tillsammans med VFU-perioderna ger studenten dubbelt så mycket praktikerfarenhet jämfört med tidigare. För studenterna innebär VI-organisationen att de genomför VFU och VI-dagar på samma skola under ett läsår. Under sin treåriga utbildning möter de på så sätt verksamheten på tre olika VI-skolor. Parallellt förtätas då skolans verksamhet med fler vuxna. Det finns en väl upprättad plan för gemensamma mötesplatser som innehåller planeringsdagar och kompetensutvecklingsdagar under hela året. Härutöver finns en inarbetad struktur för informationsflöde, populärvetenskapliga presentationer och skolövertagning. Den lokala organisationen har också valt att benämna skolorna i projektet för *verksamhetsintegrerade skolor* (VI-skolor), samt studenternas lärarutbildare för *VI-lärare*. På skolorna finns även särskilt utsedda personer som ansvarar för informationen som *kontaktlärare*. Studenternas lärarutbildare i fritidshemmen benämns i det följande som VFU-lärare.

Forskningsprojektet *Vetenskaplig grund och framkomliga farleder – praktikutvecklande forskning i rörelse* är ett pågående delprojekt vid LNU inom ramen för regeringsuppdraget ULF. Tillsammans med en rad lärosäten i Sverige är målet att skapa en infrastruktur med långsiktigt hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skolhuvudmän för att stärka den vetenskapliga grunden och det vetenskapliga förhållningssättet i skolan. Utgångspunkten är att samverkansmodellerna ska leda till forskning som är relevant för skolan genom att yrkesgrupper inom skolan ska kunna



ta initiativ till forskning, inte bara forskare inom akademien. Visionen är att samverkansmodellerna ska ligga till grund för professionellas yrkesutövning inom skolan och för lärarutbildningen.

Föreliggande studie är en av sju delstudier i detta större forskningsprojekt, och fokus för denna delstudie är studenters utvecklingsinriktade självständiga arbeten. Ett steg inom ramen för ULF-projektet handlar om att skapa en infrastruktur och etablera miljöer där både lärarstuderande, lärare, lärarutbildare och forskare kan delta för ett ömsesidigt utbyte av kunskap. Vår förhoppning är att föreliggande arbete kan inspirera andra lärosäten och skolor/fritidshem att ta vara på och inspireras av den praktik lärarutbildare och studenter är involverade i.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa hur ökad samverkan mellan akademi och verksamhetsfält kan bidra till ökad kvalitet vad gäller arbetenas integration i ordinarie verksamhet, hållbarhet över tid och vetenskaplig metod.

- Vilka exempel visas i datamaterialet på hur studenter i samråd med sina lärarutbildare identifierar fritidshemmens utvecklingsbara områden?
- Vad medverkar till att VFU-lärare blir delaktiga i studenters utvecklingsinriktade arbeten?
- Vilka samverkansmöjligheter mellan akademi och verksamhetsfält bidrar till kvalitet i studenters utvecklingsinriktade arbeten?

Teoretisk bakgrund – Organisationer och samverkan

En utgångspunkt i denna artikel är att LNU och de kommunala skolorna utgör organisationer med olika kulturer som samverkar i regeringsuppdraget att utbilda lärare. Enligt Alvesson (2019) har varje organisation en specifik kultur. Dessa kulturer kan definieras som föreställningar, innebörder och värderingar om fenomen som är gemensamma inom en grupp eller organisationen. Kultur kan också beskrivas som en grupps gemensamma mentala tankemönster. En organisationskultur är oftast osynlig och därför svår att ta på. Den gemensamma kulturen är dock enligt Alvesson (2019) grundläggande för att få människor att fungera tillsammans i en organisation. Var och en ska hitta sin plats i organisationen, dvs. sina ”sociala roller och relationer i förhållande till hierarkier och gränser” (Alvesson, 2019, s.175–176).

Språkets betydelse för samverkan

Alvesson (2019) delar upp kulturers uttrycksformer i *språk* (ex yrkesspråk) *handlingar* (ex möten, utbildning) och *materialitet* (ex fysiska ting, byggnader). Av dessa tre uttrycksformer är det framförallt språket som har en viktig funktion i bevarandet och producerandet av kulturer, skriver Alvesson. Språk är grundläggande för mänsklig kommunikation och skapande av mening och har därför en central plats i en organisationskultur. Även hur språket används för att förmedla känslor och idéer

eller fakta och information, signalerar vilken kultur som finns inom en organisation. Exempelvis signalerar ordval värderingar och föreställningar (Alvesson, 2019). Tillsammans fungerar språk, handlingar och materialitet för att reproducera hierarkier, ordning, underkastelse, konkurrens, och maskulinitet. Men det fungerar också för att bibehålla stabilitet inom organisationen, skriver Alvesson (2019, s.178). Genom språk, handlingar och materialitet inom organisationen påverkas och riktas medarbetarna åt ett visst håll, värderingar och uppfattningar reproduceras på så sätt inom kulturen.

Språk och kommunikation får en avgörande roll för hur samverkan mellan olika yrkesgrupper och organisationer kan samverka, menar Granlund (2003). Det egna yrkesspråket kan vara för specifikt (signalerar värderingar och föreställningar mellan grupperna) för att samverkan ska kunna fungera på ett bra sätt. Det handlar ”om språket som praktik snarare än om begrepp och termer”, skriver Granlund (2003, s. 25). I samtal och diskussioner kommuniceras deltagarnas kunskaper och kompetenser, värderingar och förhållningssätt som gör det möjligt att bedriva samverkan med hållbara resultat. Hinder som uppstår när olika grupper eller organisationer ska samverka kan enligt Granström (2003) grunda sig i bristande språkliga tydliggöranden av ställningstaganden och skillnader i syn på verksamhet och mål. Exempelvis kan skillnader i utbildning, yrkesroller och kompetenser leda till olika syn på barn och elever och därmed olikheter i förhållningssätt som lärare.

Identitet som grund för samverkan

En gemensam organisationsidentitet grundas av gemensamma föreställningar och värderingar inom den rådande kulturen (Stensaker, 2014). När medarbetare inom en organisation identifierar sig med organisationen och upplever ett ”vi”, får detta betydelse för hur medarbetarna socialt identifierar sig själva: ”Jag är universitetslärare” eller ”Jag är lärare i fritidshem på den här skolan” i stället för något personligt unikt. När medarbetarna i en organisation upplever den som tydlig och framgångsrik i fråga om kulturella uttryck och värderingar har de lättare att socialt identifiera sig med den, dvs. ett ”vi”. Om organisationen i stället uppfattas som otydlig, blir grupp-tillhörigheten och subkulturen däremot starkare. Grupperingar inom organisationen i ”vi” och ”dem” blir då tydliga (Alvesson & Empson, 2008; jfr Heggen, 2008). Även Jarl, Blossing och Andersson (2019) ger exempel på samverkan där ett tydligt *vi* och ett mindre tydligt *vi* framträder. Samverkan med en stark gemensam *vi*-känsla finns i de framgångsrika skolor där lärare planerar och undervisar tillsammans och har en levande diskussion om undervisningens innehåll i arbetslaget. I dessa skolor utövar lärarna ett tydligt ledarskap och utbildar sig. I de mindre framgångsrika skolorna arbetar lärarna på egen hand eller med särskilt utvalda kollegor som de kan få utbyte av. Det individuella arbetssättet har där blivit en norm som präglar arbetsplatsens kultur (Jarl, Blossing och Andersson, 2019) och främjar troligen inte någon *vi*-känsla.

Granström (2003) redogör för en samverkansmodell där delat ägandeskap är centralt och benämns som *Kompanjonmodellen*. Denna samverkansmodell beskriver Granström som den samverkansform som innebär ett delat ansvar mellan deltagarna och delat ägarskap för det område eller problem som samverkan gäller (Granström, 2003). I Granströms (2003) kompanjonmodell bidrar deltagarna mot bakgrund av sina



olika kompetenser och kunskaper på olika sätt för att lösa problem och finna en utväg. Med start i en gemensam planering och gemensamt mål genomförs samverkan där man tar till vara på varandras kompetenser och utnyttjar dynamiskt varandras olikheter i arbetet. Inom samverkansgruppen är personerna mer eller mindre beroende av att alla tar ansvar och bidrar i strävan mot det gemensamma målet (Granström, 2003). Tillvägagångssättet kan även liknas vid Jarls, Blossings och Anderssons (2019) jämförelse med framgångsrika skolor. I en jämförelse med vår studie skulle olika uppfattningar om ägandet av ett projekt kunna grundas i om parterna vill uppgå i något nytt (samverkansprojekt mellan skola/akademi) eller värna om sin egen identitet som fritidshem och/eller skola.

Samverkan som partnerskap

Den samverkan som denna rapport behandlar kan även benämnas för *partnerskap*. Samverkan som partnerskap innebär enligt Axelssons och Bihari Axelssons (2013) definition att arbetet bygger på avtal och överenskommelser mellan två eller flera organisationer. I föreliggande studie är det LNU som slutit ömsesidiga avtal med skolhuvudmän i några kommuner om VI- och VFU-platser. Avtalen reglerar inriktning, omfattning och finansiering av denna samverkan samt fördelar ansvar och skyldigheter mellan parterna. Lillefjord och Børte (2016) använder en liknande definition för partnerskap med betoning att samarbetet mellan parterna är ömsesidigt om än formaliserat. Det kan sägas att det finns en ömsesidig målsättning mellan parterna LNU och skolhuvudmän att producera professionella lärare.

Som tidigare angetts är syftet med föreliggande studie att utveckla den befintliga samverkan mellan LNU (programmet för lärare i fritidshem) och VI-skolorna för att gemensamt kunna ge stöd för ökad kvalitet i studenternas självständiga utvecklingsinriktade arbeten. Enligt Löfström (2013) har deltagare i samverkansprojekt ofta stort behov av att etablera relationer för att kunna utveckla projektet dynamiskt. I relationsarbetet ingår att ha tillgång till resurser i form av bland annat tid för gemensamma möten, samtal, fältarbete och analys. Eventuella hinder för att utveckla samverkansprojekt kan utgöras av skilda förutsättningar för lärare i skolan respektive forskare eller brister i resurser: Om VFU-lärare exempelvis saknar tid för att delta i samverkan eller ge stöd till studenten hjälper det föga att avtal och regler är slutna mellan kommun, skola och universitetet för att samverkan mellan personalen från de två organisationerna ska fungera (Rönnerman, 2020). Såväl brister i kommunikationen mellan organisationerna som avsaknaden av tid för lärare kan således hindra att samverkan genomförs (Axelsson & Bihari Axelsson, 2013, Granström, 2003; Alvesson, 2019).

Samverkansprojekt skapar nya gränser

Axelsson och Bihari Axelsson (2013) definierar samverkan som samarbete mellan två eller flera parter, där ett gränsöverskridande arbete genomförs. Dessa gränser kan vara disciplinära, professionella eller organisatoriska. Enligt Löfström (2013) bedrivs ofta samverkan som projekt, dvs. de som samverkar i projektet skapar en arena där en gemensam verksamhet kan bedrivas. Det innebär att de allra flesta samverkansprojekt blir något nytt, skilt från sina deltagares respektive ursprungliga "hemorganisationer", med andra gränser än vad som tidigare gällt (Löfström, 2013). De

två samverkande organisationer som denna studie presenterar är Linnéuniversitetet och ett antal kommuner. Dessa organisationer samverkar på ett sätt som kan beskrivas som samverkansprojekt med mål att utbilda nya lärare i fritidshem. Enligt Löfström (2013) har deltagarna i projekt möjlighet att vidareutveckla och skapa något nytt. Den nya produkt som skapas i det aktuella samverkansprojektet är nya lärare, dvs. studenter som får sin utbildning dels på universitetet, dels i verksamhetsfältet.

För att vidga vår förståelse av det empiriska materialet i denna studie har följande analysbegrepp varit vägledande: *organisationskultur* där *identitet* och *språk* är centrala delar, samt *samverkan* då med fokus på samverkan mellan personerna som representerar de samverkande organisationerna: LNU och skolorna i kringkommunerna.

Metod

Under våren 2019 genomfördes en studie av grundlärarstudenters utvecklingsarbeten inom ramen för ULF. Urval av arbetslag skedde strategiskt och utgick från de fem utvecklingsarbeten som var den gemensamma nämnaren för studien. Kontakt med studenter och deras VFU-handledare togs via mail med bifogat missiv (Bilaga A) för att fråga om deltagande och för att informera om studien. Genom fokusgruppsintervjuer, med ca fyra deltagare i varje grupp genomfördes tre fokusgruppsintervjuer per arbetslag. Sammanlagt ingick fem olika arbetslag i studien tillsammans med de studenter som genomförde utvecklingsarbeten på fritidshemmet. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på VI-skolorna. Totalt ingick 10 studenter och 9 VFU-lärare på 5 olika skolor. Sammantaget rörde det sig om totalt 5 utvecklingsarbeten som skrevs i par, där 2 utfördes på två olika fritidshemmen.

Översikt av deltagare			
Fritidshem/skola	VFU-lärare	Studenter	Utvecklingsarbete
M-skolan	2	3	2 (varav 1 tillsammans med student på F-skolan)
F-skolan	3	3	2 (varav 1 tillsammans med student på M-skolan)
T-skolan	1	1	1 (tillsammans med student på R-skolan)
R-skolan	1	1	1 (tillsammans med student på T-skolan)
L-skolan	2	2	1

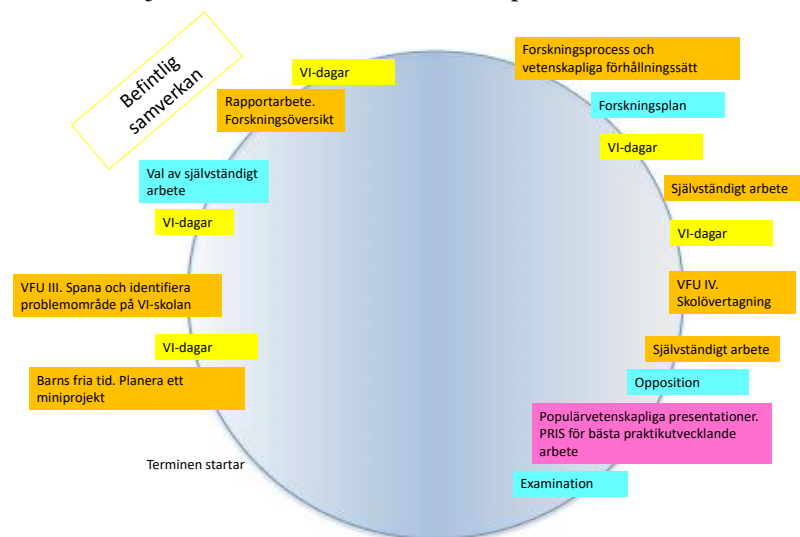
Figur 1. *Fördelning av skolor, VFU-handledare, studenter och utvecklingsarbeten.*

Fokusintervjuerna beräknades till ca 1 till 1,5 timme vid varje tillfälle. Både intervjuer och fokusintervjuer dokumenterades med hjälp av ljudinspelning och fältanteckningar. En intervjuguide (se Bilaga B) delades ut inför varje fokusgrupps-

intervju. Innehåll i de olika fokussamtalen utgick från en tidsmässig progression som innehöll förväntningar inför projektet, genomförande av projektet och utvärdering av projektet. Material och deltagande i studien behandlas i enlighet med de forskningsetiska principerna. Det innebär att insamlat materialet inte kommer att användas för något annat ändamål än denna studie, materialet kommer att hanteras konfidentiellt, samt att deltagande i studien är frivilligt och deltagandet när som helst kan avbrytas, även utan särskild förklaring (Vetenskapsrådet, 2019). Tolkning av det transkriberade materialet har skett genom en empirinära läsning om förväntningar inför projektet, val av problemområde och planeringens genomförande. Återkoppling till tidigare samtal och uppfyllda förväntningar (se Bilaga B).

Resultat

Innan vi fördjupar oss i analysresultaten ges här en bild, ett årshjul, av arbetsprocessen runt det självständiga arbetet. I processen deltar såväl lärare på LNU, studenter och VFU-lärare. Årshjulet illustrerar de olika delar i processen som nämns i analysen.



Figur 2. Modell över befintligt årshjul för programmet Grundlärare fritidshem. Orange färg anger kurs, gul färg två VI-dagar varannan vecka, turkos och rosa färg anger viktiga hållpunkter i det självständiga arbetet.

I början av hösten börjar kursansvariga lärare förbereda studenterna inför utbildningens sista stora examination, det självständiga arbetet. Inför valet mellan forskningsinriktat och utvecklingsinriktat självständigt arbete får studenterna i uppgift att identifiera möjliga problemområden att undersöka och utveckla i självständiga arbeten. För de studenter som sedan väljer att genomföra och skriva utvecklingsinriktade arbeten innebär uppgiften att de under VI-dagarna ”spanar” och pratar med sina VFU-lärare om möjliga utvecklingsområden i fritidshemmet. Det gäller att i samråd identifiera ämnen som är utvecklingsbara. Helst ska det även vara problemområden som resulterar i förändringar som stannar kvar i verksamheten när studenterna är klara med sitt utvecklingsinriktade arbete. Ett framgångsrikt

utvecklingsinriktat projekt bygger på att studenterna utvecklar relationer med VFU-lärarna för att få samspelet med att fungera. Men studenterna behöver även bygga relationer med elever och ofta även med vårdnadshavare för att kunna genomföra sina projekt. Det är således ett komplext arbete som studenterna tar itu med när de genomför ett utvecklingsinriktat projekt.

Analysresultatet redovisas i det följande med tre kategorier som relaterar till studiens syfte och frågeställningar. De tre kategorierna utgörs av *Samtal om utvecklingsbara frågor*, *Identitet och tillhörighet* följt av *Samverkan som kvalitetsaspekt*.

Samtal om utvecklingsbara frågor

I citatet nedan berättar studenterna hur de identifierade ett utvecklingsområde under höstens VFU III, terminen innan det självständiga arbetet påbörjas. Det identifierade problemområdet som studenterna diskuterar med VFU-lärarna handlar om bristen på dokumentation av fritidshemmets undervisning och verksamhet. Genom studenternas observationer och samtal har det framkommit att VFU-lärarna upplever kommunens centrala planeringsmall för dokumentation, en planeringsmall, som omfattande och krånglig att använda. Under VFU:n noterade studenterna att lärarna saknade både tid till planering, dokumentation och uppföljning i arbetet i fritidshemmet. I citaten redogör studenten för hur hen och studentkamraten diskuterar problemområdet med VFU-läraren.

Student B: Det var under VFU:n i höstas. Det var väl att både hon och jag tänkte, det finns inte så mycket tid till att sitta med de här planeringarna, dokumentation, utan det är ju någonting hela tiden, någonstans man ska vara där hela tiden.

Lärare I: Och det var ju någonting du hade märkt när du jobbade med mig, att jag inte använde det dokument [kommunens planeringsmall] själv. Jag hade allting här [pekar mot sig själv]. (Transkribering 1, S-skolan, s 1)

Det framkommer i citatet en samstämmighet i valet av utvecklingsområde mellan student och VFU-lärare. I detta fall valde studenterna som problemområde att utveckla en förenklad pedagogisk planeringsmall som skulle vara både enkel att hantera och lätt att hitta på datorn. Samtalen mellan studenter och lärare under höstens VFU och VI-dagar om möjliga problemområden kan lägga en grund för studenternas utvecklingsinriktade arbeten som sedan ska genomföras under vårterminen. Idealet är att VFU-lärare och studenter gemensamt kan identifiera frågor/ämnen som är utvecklingsbara. Detta innebär att samtalen och diskussionerna mellan VFU-lärarna och studenter är centrala under hela utvecklingsprojektet, från den inledande planeringen till att det avslutas. Dessa utgör grund för lärarnas möjligheter att kommunicera med studenterna och identifiera möjliga utvecklingsområden. De kan då vara bollplank för studenternas idéer och frågor samt kan hjälpa till med att boka lokaler, utrustning och till exempel extra surfplattor.

Lärare N: Nu känns det som att det är ju ert projekt, jag är bollplank, det är lättare för mig med alla praktiska grejer. Har vi tillgång till gymnasalen om vi behöver vara där? Ja den här tiden den dagen, till exempel, det är mycket sådana frågor som man får hjälpa till med. Sedan har ju jag ett visst intresse i det här också, som gör att det är lättare att få med mig på er idé. Och sedan vissa grejer, och där får man vara lite flexibel, för ibland kanske jag behövs jättemycket, ibland kanske jag bara är med i det stora. (Transkribering 1 E-skolan, s 2)



Läraren ger uttryck för det hen kan bidra bäst med – att vara diskussionspart. Hen betonar att det är framförallt det praktiska arbetet runt studenternas projekt, att känna till lokaler, kunna skolans rutiner med mera, som hen kan vara behjälplig med. Men citatet visar även betydelsen av att läraren blir personligt berörd av studentens idéer och projekt. När läraren upptäcker ett eget ”intresse i det här” lockar det till engagemang för att utveckla fritidshemmets verksamhet genom studentens utvecklingsprojekt.

Dialog, bemötande och förtroende

Dialogen lägger sålunda grunden för samspelet mellan lärare och studenter. När dialogen fungerar kan lärarna bli mycket engagerade om utvecklingsområdet för studenternas utvecklingsinriktade arbeten ligger i linje med fritidshemmets behov och deras egna utbildningsbehov. Då vill lärarna ge allt det stöd de kan.

Student LN: När vi har hört av oss i tid så har det verkligen blivit jättebra. [Lärare NA] skickade ett meddelande till oss, och sa hur går det med erat arbete? Alltså att hon inte bara bryr sig när vi är här utan även när vi inte är här. Så det blir bra kontakt när vi inte är här också. Så att vi kan [fråga], om vi är ute i god tid, att om vi kommer på måndag, alltså om vi säger det veckan innan, då blir det ju jättebra. (Transkribering 1N-skolan, s 1)

Student NB: Ja har vi inte med oss handledarna så blir det svårt att göra ett arbete. (Transkribering 2 N-skolan, s 2)

Genom ett engagerat bemötande och förhållningssätt ger lärarna studenterna upplevelser av förtroende och uppskattning samt mod att genomföra projektet. Studenten uttrycker sin uppskattning för den återkoppling och uppbackning som VFU-läraren gav även när de inte var på fritidshemmet. Men studenterna är också medvetna om att de är beroende av VFU-handledarna för att deras utvecklingsinriktade arbeten ska kunna genomföras framgångsrikt. Lärarnas stöd och synpunkter är outhärliga när studenterna rådgör om sina idéer om möjliga problemområden i fritidshemmet. Studenterna uttrycker även medvetenhet om att relationen med VFU-lärarna har betydelse för hur utvecklingsarbetet ska kunna genomföras.

Ovan har vi konstaterat att det är genom dialog, bemötande och förtroende mellan lärare och studenter som projekten kan utvecklas för student och inspirera befintlig verksamhet. Men samtidigt finns det studenter som undviker att bjuda in sina handledare till samtal i sina projekt. Det kan finnas flera skäl till studenternas handlande: när det är två studenter som ansvarar för ett projekt kan de vara helt upptagna med varandra och inte känna så stort behov av att diskutera med VFU-lärarna. Andra studenter kan uppleva osäkerhet och föredra att genomföra sitt projekt på egen hand utan insyn från någon utomstående. Det kan också vara ett sätt att undvika kritiska synpunkter på innehåll. Andra gånger är det VFU-lärarna som är upptagna av andra arbetsuppgifter och som då inte bjuder in till dialog. När studenter inte bjuder in lärarna till dialog och förankrar hur utvecklingsarbetet ska genomföras och vad aktionerna förväntas resultera i, uppstår frågor som kan upplevas obehagliga och svåra att svara på. Citatet ger exempel på när en student har genomfört ett utvecklingsprojekt som lärarna inte kände sig inbjudna till. Dialog och samspel har inte fungerat.

Lärare NA: Vad var målet med de här kikärterna? Vad ledde det till? Vad var ditt mål med det här?

Student D: Målet var att utveckla deras kreativitet och liksom våga att inte bara göra så här och så här utan liksom man tar fram kikärterna och så får de hitta på vad de vill. Vad kan ni komma på? Vad kan vi göra? Vissa elever fick man ju sitta ned med och [fundera]. Ja nu har jag gjort en fyrkant, vad kan jag göra mer? Att man liksom hjälpte dem att fundera på hur man kunde lägga dem, på det här sättet eller kan vi tänka så här att man liksom... De fick uttrycka sin kreativitet samtidigt som man stöttade dem.

Lärare NA: Man kan ju utveckla det så att det hade blivit något mer efteråt. Nu blev det ju bara de här grejerna. Och sedan så, ja så nästan kastades de eller vad man ska säga. Det var ju liksom nästan en test på att göra dem. Men man kanske skulle ha gjort någonting mer, en utställning eller något slags landskap eller gjort någonting mer, en lek, att man skulle ha lekt med det. Då kände jag att det var lite skevt. (Transkribering 3 N-skolan, s 2)

När handledarna inte bjuds in som bollplank kan det uppstå oklarheter runt innehåll i projektet. Detta styrker både vikten av att förankra i dialog med lärarna vad projektet syftar till och hur det är tänkt att genomföras. Citatet ger intryck av att relationen mellan studenten och läraren inte fungerar ömsesidigt tillfredsställande. Läraren är kritisk till projektets resultat och ger uttryck för svikna förväntningar. Det som också framträder i citatet är skilda uppfattningar om synen på skapande. Ska eleverna få arbeta fritt eller styras?

Ett annat scenario kan vara att studenter och lärare talar förbi varandra, att de missförstår varandra när de samråder om utvecklingsområden. Det utvecklingsinriktade projektet blir då löst förankrat i arbetslaget. I nästa citat diskuteras upplevelser av att arbetet handlar mer om skolan än fritidshemmet. VFU-läraren är inte riktigt införstådd med studenternas val av område för projektet, dvs, projektet saknar förankring.

VFU-lärare B: Jag hade ju väntat mig... Det jag är intresserad av är ju utomhuspedagogiken egentligen, fritidshemmet kanske mer än själva rastaktiviteter.

Student I: Alltså vi har funderat mycket på utomhuspedagogik överlag men nu, alltså vi valde det här utvecklingsarbetet på grund av att det fanns anställda för att göra det. Det hade inte kommit igång än plus att man hade köpt nyinköpta leksaker till det och vi körde lite på det spåret men absolut har vi tänkt på utomhusmiljön också och ...

Student J: Fast vi har ju pratat också om att det här låg så nära att det också kan gå över till fritidshemmet och prova den biten också på fritidshemmet.

Student I: Ja så det är inte som att fritidshemmet är helt bortsållat här men vi liksom tar ett steg i taget, sedan ska vi förankra idén hos alla fritidshemmen och prata om det innan vi börjar agera där. (Transkribering 1, K-skolan, s 1)

VFU-lärarna reagerar på att studenternas projekt handlar mer om skolans rastaktiviteter än om fritidshemmets verksamhet. Den problematik som framträder är den saknade förankringen. Studenterna har inte tagit in de behov som VFU-läraren har gett uttryck för. Kommunikationen mellan dem har brutit. Den skolpersonal som i citatet benämns som "anställd" som studenterna planerade tillsammans med inte var någon av VFU-lärarna utan en lärare med ett särskilt uppdrag att ansvara för skolans rastverksamhet.



En öppen dialog mellan student och VFU-lärare kan minimera missförstånd med projektets syfte och idé och öppna för en pedagogisk diskussion. När planerna för ett utvecklingsinriktat arbete börjar dras upp är det inledningsvis centralt att studenten lägger tid på presentation av upplägg och genomförande av det tänkta utvecklingsprojektet. En tidig dialog med såväl elever som lärare om utvecklingsprojektet är nödvändig för att väcka lärarnas engagemang och upplevelse av delaktighet.

Identitet och delaktighet

En viktig aspekt i samverkanssammanhang är deltagares villkor och förutsättningar för sitt deltagande. LNU och skolhuvudmän har slutit avtal om samverkan om utbildning av blivande lärare, men frågan är om villkoren och förutsättningarna för samverkan är samma för LNU:s respektive skolornas personal? Tvärt om, det framkommer i resultatet att deltagarnas villkor och förutsättningarna skiljer sig åt. (Kanske skiljer det sig även åt i målsättning?) Även om avtal skrivs mellan två parter kan fördelningen av resurser till deltagarna se olika ut i respektive organisation, enligt Rönnerman (2020). Fördelningen av resurser kan (möjligen) även kopplas till maktrelationer och värderingar inom respektive organisation. För deltagarna i ett samverkansprojekt kan en ojämlikhet i resurstillgång redan i ingångsfasen skapa problem för samverkansprojektets möjligheter att utvecklas. När villkoren för samverkan skiljer sig åt mellan parterna finns det risk för att en vi- och dem-känsla förstärks. De ojämlika villkoren snarare förstärker organisationsidentiteten än jämnar väg för en gruppidentitet inom samverkansprojektet (Alvesson & Empson, 2008; Stensaker, 2014). Hur VFU-lärare blir delaktiga i utvecklingsprojektet är ofta en fråga som grundar sig i skolornas resurstilldelning. Många gånger är det brist på tid som hindrar VFU-lärare att utföra sitt arbete som lärarutbildare och diskussionspartner. Det som kan motverka studentens möjligheter att förankra sitt utvecklingsprojekt blir synligt när VFU-läraren berättar om sina arbetstider. Lärarna ger uttryck för att det ofta är svårt att få tid att sitta ner och diskutera studenternas utvecklingsprojekt. Samtal med studenterna planeras ofta in på planeringstiden för att få genomföra samtalen i lugn och ro. Många gånger får dock VFU-lärarna rycka in som lärarvikarie i skolan på den inplanerade samtalstiden med studenterna.

Lärare B: Ja detta måste bli bättre nästa termin. Min planering har gått bort så mycket, över hälften av min planering. Att sitta ner och prata med studenterna när de ska göra sitt arbete under VFU. Det är så viktigt, jag sade till chefen, jag vill inte sabba någons karriär för att jag inte får tid (Transkribering S 3, s 1)

I citatet uttrycks en oro för att inte kunna erbjuda studenter den kvalitet i utbildningen som de har rätt till. Det är en oro för att inte göra bra ifrån sig som VFU-lärare. Här handlar det om villkor och förutsättningar som plötsligt kan ändras trots ingånget avtal mellan LNU och kommunen. Villkor och förutsättningar skiftar inte enbart mellan LNU och kommunerna utan kan även skifta mellan skolor inom en och samma kommun. Denna osäkerhet i kan i sin tur påverka VFU-lärarens identitet som lärarutbildare i ett samverkansprojekt. I följande citat tillfrågas VFU-läraren om sina möjligheter att delta i studenternas projekt. Först säger läraren att hen har haft stora möjligheter att delta, men ändra sig sedan.

Lärare NA: Det är ju relativt, mer kan man ju vilja, men det har fungerat det har det, men det är ju lite så som [student] NB sa, går det inte då när de ska filma och det är tre elever, då kan inte någon av oss gå ifrån för då är liksom trettio barn till, då kan man liksom inte lämna mer eller så. (Transkribering 3 N-skolan, s 5)

Läraren ger uttryck för att hens möjligheter att delta i studenternas projekt växlar och sällan kan bestämmas i förväg. Det kan förstås som att tiden finns ibland, andra gånger inte alls. Här tydliggörs en krock mellan uppdraget att vara VFU-lärare i ett samverkansprojekt och uppdraget att bedriva verksamhet i fritidshemmet. På samma sätt som Lärare B i citatet ovan balanserar Lärare NA mellan två identiteter: identiteten som VFU-lärare i samverkansprojektet och identiteten med skolan och uppdraget som lärare i fritidshem. Arbetsituationen kan vara omväxlande och ibland uppstår akuta situationer i elevgruppen som måste lösas eller vikariera för annan personal. De två identiteterna överlappar troligen varandra, men i citatet uttrycks en medvetenhet om vilken identitet som är önskvärd, och vilken som kommer främst.

En annan villkorsaspekt som kan utgöra ett hinder för samverkan är deltagarnas okunskap om varandras arbetsituation, kompetens och kunskaper. Inom en organisation finns denna kunskap, men i ett nytt samverkansprojekt, eller när nya deltagare involveras, brister ofta kännedomen om de andra vilket kan påverka hur deltagarna identifierar sig med samverkansprojektet. Arbetsätt och förhållningssätt är oftast inte uttalade utan ryms inom den egna organisationskulturen. När deltagarna i samverkansprojektet lär känna varandra och förstår hur arbetet ska genomföras ökar även identifieringen med samverkansprojektet. Ett exempel på okunskap om den andres arbetsituation är den tidsbrist som VFU-lärare ofta har när det gäller planeringstid. Det brukar hanteras genom att vara ute i mycket god tid med planeringen. Vårens undervisning och verksamhet i fritidshemmet planeras ofta redan före jul. Det innebär i sin tur att det är nödvändigt att studenterna förankrar sina utvecklingsprojekt i god tid. VFU-lärarna i studien ger uttryck för att de behöver få information om studenternas projekt i god tid, helst före jul, men senast i januari för att den inte ska krocka med den planerade verksamheten.

Lärare NA: I slutet på höstterminen är det bra om man får veta, en lite hint, var det ligger, gärna i januari, vad de ska göra hur mycket tid de vill ha, och hur liksom att de vet lite veckorna, om de nu ska göra aktioner, om det nu är det.

Lärare BG: Ja, det tycker jag också. Eftersom vi planerar in annat, som vi får antingen plocka bort eller möblera om i då, så det underlättar ju för oss verkligen. (Transkribering 1 N-skolan, s 3)

Läraren ger uttryck för att studenterna behöver börja diskutera och identifiera möjliga problemområden tidigare än vad görs som vid tiden för studien. En tidig identifiering av utvecklingsområden och ett slutgiltigt val av projekt är nödvändig för att lärarnas eget arbete och planering. Här visar analysen att LNU:s kursplanering saknar synkronisering med verksamhetsfältets villkor och behov. Citatet ger intryck av att både VFU-lärarna och LNU-lärarna identifierar sig i samverkansprojektet, snarare verkar det finnas ett vi och ett dem. Kommunikationen mellan parterna har inom detta område inte fungerat, var och en har utgått från strukturen i den egna organisationen. Lärarna på universitetet och VFU-lärarna förefaller trots regelbundna terminsvisa möten om kursen Självständigt arbete sakna kännedom om varandras arbetsförhållande och rutiner. Uppgiften Nulägesanalys, som är grundläggande för



problemformuleringen till det utvecklingsinriktade projektet, genomförs i utbildningen vid en tidpunkt som inte stödjer VFU-lärares behov av information i god tid. Enligt de uppfattningar som framkommer bör Nulägesanalysen genomföras under hösten, kanske under VFU:n. En tidigareläggning av kursmoment till i början på läsåret kan kanske även öka studenternas möjligheter att förankra projekten i god tid och därmed öka förståelsen för dess syfte och mål.

Frågan om delat ägarskap

En viktig aspekt i frågan om VFU-lärares delaktighet i studenters utvecklingsinriktade projekt är den om delat ägarskap (Axelsson & Bihari Axelsson, 2013, Löfström, 2013). Alexandersson (2019) hänvisar till forskningsprojekt och menar att delat ägarskap är avgörande för om utvecklingsarbetet ska bli framgångsrikt eller ej. Studenterna i studien värnar dock om sitt ägandeskap över projekten vilket tolkas som ett uttryck för sin studentidentitet, medan VFU-lärarna betonar sin roll som ”bollplank”, en identitet som pedagogisk och didaktisk diskussionspartner i samverkansprojektet. Studenterna och lärarna verkar vara överens om respektive roller och identiteter och eftersträvar inte jämbördighet.

Ett intryck från VFU-lärarnas sida är att det är viktigt att studenterna blir klara och godkända på sina utvecklingsarbeten. Lärarna vill stötta och hjälpa till, de vill ge studenterna utrymme och förutsättningar att genomföra utvecklingsarbetena. Rollen som diskussionspartner innebär att ansvaret för genomförandet helt och hållet ligger på studenten även om hen får mycket stöttning. Några av lärarna och studenterna är tydliga med att de inte vill ha ett delat ägarskap. Denna uppfattning återkommer de till under hela studien/processen. Lärarna vill hellre vara diskussionspartner och stötta studenterna så långt de kan. Ett delat ägarskap kan innebära fler intressekonflikter mellan studenter och lärare, samt ytterligare en arbetsbörda för lärarna. Något som de vill undvika.

Student I: Jag tycker lärare K är ett utmärkt bollplank och hjälper mig liksom i alla steg. Om jag säger att jag ska hålla [en aktivitet] då finns det många sätt som hon kan hjälpa mig på, ifall det gäller att hitta ett rum, eller sätta upp [information] till elever som hon kanske möter och som jag inte möter innan. Hon har mycket bra förslag på litteratur. /.../ Det är mitt projekt, men även om detta projekt tagit många svängar, så har hon bara: Ja ok nu har du nya planen, då fortsätter vi på den idén liksom.

Lärare K: Så tänker jag nog också, att det är ditt projekt och sedan att jag försöker stötta och hjälpa till så gott jag kan. Sedan är det nog du som kommer att utföra de här aktiviteterna också, som vi har diskuterat nu, men att man kanske kan ge idéer. Det där kanske inte fungerar eller har du tänkt på det här, att man försöker diskutera: Det här är en jättebra idé – kör på den. Alltså att man försöker, men det är ditt projekt, ja. (Transkribering 1 E-skolan, s 3)

Det är framförallt praktiska detaljer som studenten räknar upp, men även stöd som ”bollplank”. Att fungera som bollplank innebär att vara diskussionspartner, att låta studenten pröva sina idéer i samtal innan de omsätts i realiteten. Det är också detta som läraren lyfter fram som ett förtydligande, att hen kan ge förslag på idéer och utveckling som leder studentens projekt vidare framåt. Läraren understryker i citatet vilken roll hen uppfattar sig ha: att ”stötta och hjälpa till”. Något delat ägarskap är det inte frågan om. I citatet understryker studenten sin identitet som student genom att

betona att hen förväntar sig stöd och hjälp av VFU-läraren. VFU-lärare identifierar sig som lärarutbildare, vilket framträder i hens beskrivningar av vad hen vill bidra med i utvecklingsarbetet. De befäster varandras roller och vilka förväntningar de har på varandra.

Även studenterna är tydliga med sin uppfattning att det är de som äger utvecklingsarbetet, en uppfattning som troligen är kopplad till den skriftliga rapporten som avslutningsvis ska bedömas.

Student I: Så tycker väl jag att det har varit eller att det är [mitt projekt], jag förstår inte hur det skulle vara på ett annat vis, faktiskt. /.../

Student R: Sedan tror jag det är svårt också att ha att inte vi som studenter äger. För då är det så lätt man liksom, ni som har jobbat länge, att ni då gör någonting, och att vi: ja det blir bra. Och sedan gick det över till att ni gör vårt arbete. Jag tror att man lätt kan göra det när man ändå sitter på förkunskaper sedan innan. Sedan att man har då lättare med bollplankseffekten för att vi fortfarande ska få göra våran bit som studenter. (Transkribering 2 E-skolan, s 1)

Även i detta citat framgår det att studenterna uppfattar sina roller som projektledare och lärarnas roll som stöd/bollplank. Någon hänvisning till kompanjonskap i projektet, där både studenter och lärare deltar på lika villkor och med delat ägarskap, ges inte. Studenterna lyfter fram en problematik där skillnaden i kunskap och kompetens mellan studenter och lärare kan utgöra ett övertag för lärarna. Genom att peka på dessa skillnader framträder en medvetenhet om deras respektive roller, identiteter och den hierarkiska ordningen som finns mellan studenter och VFU-lärare. Exempelvis befarar en av studenterna att med den kunskap och kompetens som flera år i yrket ger i form av bland annat rutiner, relationer med elever och kännedom om elevernas intressen, kan det bli en sned fördelning av ansvaret och att ägaskapet av rapporten därmed skulle kunna glida över till lärarna.

Av citaten ovan framgår att VFU-lärares delaktighet kan ta sig i olika uttryck även om det inte handlar om delat ägarskap. LNU kan inte kräva att VFU-lärare ska uppleva att de måste ta sig tid, villkor och förutsättningar kan vara mycket olika för deltagarna i samverkansprojektet. I stället måste studenternas utvecklingsinriktade projekt upplevas som något angeläget av både studenter och VFU-lärare för att projektet ska bli hållbart över tid (jfr Alexandersson, 2019). Vad som också framgår är att studenterna värnar om sin identitet som student. De identifierar sig inte med skolan, detta framgår när studenterna markerar avstånd till VFU-lärarna genom att uttrycka sina förväntningar om stöd och förklara sitt ägandeskap till utvecklingsprojektet. Studenterna identifierar sig inte heller med LNU då de blir bedömda och betygsatta av LNU-lärare. Snarare verkar studenterna uppleva att de inte tillhör någon av organisationerna, utan befinner sig mellan de två organisationerna med sina olika krav som studenterna försöker leva upp till.

Samverkan som kvalitetsaspekt

Generellt sett kan samverkansprojekt betraktas som en kvalitetsaspekt oavsett om dessa skapar något nytt i en verksamhet eller utgörs av flera parallella processer (jfr Löfström, 2013). De processer som blir synliga i datamaterialet rör sig på olika plan. Vi kan dels tala i termer av process *inför*, *under* och i *slutskedet* av det självständiga



arbetet, dels samverkansprocessen mellan student och VFU-lärare under det självständiga arbetet.

Förankring som bygger på samverkan och kommunikation mellan inblandade parter i ett projekt är grundläggande för att kunna genomföra framgångsrika projekt (Alvesson, 2019, Alexandersson, 2019, Granström, 2003). Det första steget från universitetets sida tas när studenter i VFU III får i uppgift att diskutera ett utvecklingsområde med VFU-läraren. Följande citat illustrerar när studenterna upptäckte ett problemområde under en VFU och diskuterade detta med sin VFU-handledare.

Student B: Det var under den VFU:n som jag pratade med [lärare-K]. Det var då jag kom fram till att det var något som behövdes och då bad jag [student B] fråga på [R-skolan] och då visade det sig att de också var intresserade. (Transkribering 3, P-skolan, s 6)

När studenter i samråd med VFU-lärare vaskar fram ett område/fråga finns en relevant utgångspunkt för ett utvecklingsprojekt. På ett tidigt plan kan då frågan grundas och fördjupas genom att samverka med VFU-läraren. Bakgrunden till citatet ovan är att samma problemområde visade sig finnas på en annan skola där studentkamraten gjorde sin VFU III. Tillsammans startade studenterna ett projekt som sträckte sig över två fritidshem/skolor. Målet med utvecklingsprojektet var att utveckla en pedagogisk planeringsmall som underlättar lärarnas planering av undervisning. Detta utvecklingsinriktade projekt kan i sig betraktas som en kvalitetsaspekt när det gäller samverkan över gränser. Tillsammans skapades något nytt.

Även när det valda problemområdet i samråd är väl diskuterat och förankrat i lärargruppen kan hinder uppstå som mer eller mindre tvingar studenter att byta problemområde. Det framkommer att även om studenterna redan termen innan diskuterat möjliga utvecklingsområden med sin VFU-lärare kan hinder på vägen uppstå. Några exempel på hinder kan vara när studenter som planerat att skriva och genomföra det självständiga utvecklingsarbetet tillsammans ändrar sig och vill skriva på egen hand. Då kan även problemområdet förändras eller anpassas för att båda parter ska bli nöjda. Det kan innebära att projekten bygger på en helt annan idé som inte längre överensstämmer med den inledande samtalen och förankringen med lärarna. Ett annat hinder som kan uppstå på vägen är att universitetets handledare inte godkänner utvecklingsområdet på grund av otydliga mål eller ett ogenomtänkt upplägg.

Lärare I: Vi tyckte att du hade en superbra idé på din VFU 3, vad du skulle göra som utvecklingsarbete och så. Det är ju lite svårt tycker jag. Jag menar där har ju ni kommit in med idéer, ni kom med tankar och allt var så bra, och så går man [studenterna] tillbaka till universitetet och sedan så, ja just det då ska man ha forskningsartiklar på det och ni ska läsa litteratur om det. Och då finns det kanske inte så mycket om den idén man har eller ... Då blir det tråkigt för er med för då får ni backa och tänka om och då har termen redan börjat gå. Det är kanske därför det många gånger ändras. Idéerna faller på att man inser att man inte kommer att kunna göra ett tillräckligt bra [skriftligt] arbete. (Transkribering 1E-skolan, s 3)

Student D: Men sedan så har det ju ändrats väldigt mycket, och jag har inte varit här så mycket på våren som det var tänkt. Men det har ju ändrats väldigt mycket från min första plan vad jag ville göra. (Transkribering 1 N-skolan, s 3)

I båda citaten uttrycks problem med ändrade problemområden för projekten. I det översta citatet är det en lärare som ger uttryck för besvikelse för att det planerade utvecklingsområden ändrades därför att rapporthandledaren på universitetet inte var nöjd. Läraren tycks ge uttryck för att hans förväntningar och engagemang i för det först tänkta projektet var förgäves, vilket innebär att utöver studenten får även VFU-läraren tänka om i sin planering för att studentens projekt ska kunna genomföras. Att börja om igen kan skada ett begynnande samspel mellan dem. Det kan också tolkas som en kritik mot LNU och att lärarna inte har kunnat stötta studenten tillräckligt i det akademiska arbetet. På så sätt framträder i citatet även en bristande kännedom om akademiska villkor och förutsättningar i arbetet med utvecklingsinriktade arbeten. I det andra citatet är det en student som ger uttryck för besvikelse av att inte kunna komma igång med projektet i god tid. Tänkbart är att studentens motivation för att genomföra det utvecklingsinriktade projektet minskade när den ursprungliga förankrade projektet stoppades av rapporthandledaren på universitetet. När problematiska hinder uppstår en bit in i processen förändras villkoren: exempelvis blir tiden som är kvar att byta problemområde mycket knapp och därmed också möjligheterna att i samråd förankra ett nytt projekt i fritidshemmet. Att kunna hantera ett sådant problem kan liknas vid det Biesta nämner som *Subjectification* och omfattar studentens utveckling av förmågan till självständighet. Även om LNU och skolhuvudmän har ett avtal och driver samverkansprojekt om att utbilda blivande lärare visar detta tydligt att studenterna driver ett eget projekt i organisationernas (LNU:s och Skolhuvudmännens) samverkansprojekt (jfr Lofström, 2013). Studenterna tvingas mer eller mindre balansera mellan två organisationer med olika kulturer, villkor och värderingar.

Från studentens perspektiv omfattas samverkansprocessen av en rad olika villkor. Att leda och ta ansvar för utvecklingsarbetet är upp till studenten oavsett vilket stöd som ges av VFU-läraren. En hjälp i arbetet är metodkännedom, exempelvis upplägg, genomförande och dokumentation av utvecklingsprojektet. Oftast står studenterna ensamma i beslut som rör metod. Problem studenterna kan stöta på handlar vanligen om tekniska eller praktiska detaljer som bygger på lärarkompetens i att leda elevgrupper. Troligtvis är det just här det uppstår en genuin samverkan mellan studenter och VFU-lärare, ett givande och tagande i frågor som rör eleverna, det vill säga agera ”bollplank” som ofta framträder i datamaterialet. Lärarnas villkor och förutsättningar i LNU:s och kommunernas samverkansprojekt har på så sätt direkt inverkan på kvaliteten på studenternas utvecklingsinriktade projekt (jfr Lofström, 2013). Att samverka om ett projekt kräver tid från lärarens sida och kan visserligen vara en del av den handledning som ingår inom ramen för de VFU-mål som är aktuella under rådande VFU.

Däremot förefaller inte studenterna se som ett primärt behov att följa en vald aktionsforskningsmodell under arbetet med projektet, detta kommer lite i efterhand. Snarare är det något som uppmärksammas och påpekas av rapporthandledaren när projektarbetet ska skrivas och färdigställas i rapportform. Visserligen hänvisar studenter till att de använder en modell enligt metodboken, men hur stor roll den spelar i själva processen är oklart.



Student B: Alltså vi använder oss av Aktionsforskningsspiralen.... Nu kommer jag inte ihåg vad de två heter som har gjort den, Mac något. (Transkribering 1, P-skolan, s 3).

Samverkan sker således inte runt vetenskapliga metodfrågor utan i stället i det pedagogiska arbetet med eleverna. Ytterst blir det universitetets rapporthandledare som måste påminna studenter om var de befinner sig i processen i den modell de har valt att följa.

En avslutande del i samverkansprocessen bygger på att återkoppla resultatet av utvecklingsarbetet till skolan. Det framgår att studenterna tar stöd från VFU-läraren för att göra sin återkoppling på exempelvis ett ATP-möte. Universitetet ansvarar för *Populärvetenskaplig presentation* som är en del av den inarbetade strukturen i VI-profilen och ett årligt återkommande moment. På sikt kan det bli en rutin och tradition på VI-skolorna att alltid vara nyfikna på studenternas resultat av de utvecklingsarbete som har genomförts på den egna skolan. Förmodligen hänger det också samman med hur synligt projektet eller studenterna har varit på skolan. För studenterna handlar det om att bli godkända och examinerade även om de parallellt söker arbete på sina VI-skolor.

Genom verksamhetsförlagd profil finns flera möjligheter till möten mellan akademi och praktik att diskutera problemområden som är möjliga att utveckla. Det är viktigt att verksamhetsfältet inte upplever att det är ett beställningsarbete från lärosätets sida utan något som kan ske i samråd. LNU behöver fortsättningsvis försöka skapa attraktiva möten i form av intressanta workshop och besök i verksamheten för att tillsammans identifiera exempel på aktuella och utvecklingsbara problemområden. På samma gång måste projektet bygga på studenternas intresse. För studenter kan både universitet och VI-skola inspirera till utvecklingsbara problemområden. Att identifiera ett utvecklingsområde i VFU III är ett exempel på att projektet inte blir en engångsföreteelse utan att det kan grundas och förankras i fältet.

Huruvida utvecklingsarbetet blir hållbart eller ej problematiseras i rapporten "*För vi vill gärna vara med*". *Rapport om utvecklingsinriktade examensarbeten* (2019). Konsensus är att ett utökat samarbete mellan akademi och verksamhetsfält kan ge ökad kvalitet både i studenters självständiga arbete och i verksamhetsfältet. Detta kan bland annat ske genom att utveckla samverkansmodeller mellan universitet och VI-skolor.

Diskussion – Fyra utvecklingsfaktorer

Vårt syfte med denna studie var att belysa hur ökad samverkan mellan akademi och verksamhetsfält kan bidra till ökad kvalitet vad gäller arbetenas integration i ordinarie verksamhet, hållbarhet över tid och vetenskaplig metod. Resultatet pekar mot fyra framgångsfaktorer: *Dialog*, *Delaktighet*, *Förankring* och *Vetenskaplig grund*. Dessa framträder ur analysen som särskilt viktiga i LNU:s och kommunernas/skolornas samverkan för att kunna ge ökad kvalitet i studenternas utvecklingsinriktade arbeten. I följande text behandlas resultatet under de fyra begreppen i relation till studiens tre frågeställningar: *Vilka exempel visas i datamaterialet på hur studenter i samråd med sina lärarutbildare identifierar fritidshemmens utvecklingsbara områden? Vad medverkar till att VFU-lärare blir delaktiga i studenters utvecklingsinriktade arbeten?* samt *Vilka samverkansmöjligheter mellan akademi och verksamhetsfält bidrar till kvalitet i studenters utvecklingsinriktade arbeten?*

Dialog för samverkan

Dialog och kommunikation framträder som avgörande för att studenters utvecklingsinriktade arbeten ska kunna ha en chans att utveckla fritidshemmen. När det gäller kommunikation finns idag mellan LNU och skolhuvudmän väl upprättade informationskanaler och universitet får lätt kontakt med personalen på skolorna som ska möta studenterna. Kommunikationen kan beskrivas som att den genomförs på olika nivåer. På en övergripande nivå handlar det om kommunikation mellan lärosätet och skolhuvudmän. På en andra, något lägre nivå, är det information från de kursansvariga lärarna (för VFU IV och för Självständigt arbete). Tillsammans informerar de skolans personal och lärare om att studenter kan välja att genomföra utvecklingsinriktade självständiga arbeten i projektform. Kommunikationen genomförs både muntligt vid terminsåterkommande informationsmöten och via e-post. På dessa möten deltar såväl lärare från lärosätet som kontaktlärare och VFU-lärare på skolor, samt även ibland rektorer.

På en tredje och mer personlig nivå, handlar det om dialogen mellan studenter och deras VFU-lärare. Det är framförallt denna dialog som behandlas i resultatet: samtalen när områden för utvecklingsarbetena ska identifieras och förhandlas. Resultatet visar både på den gynnsamma dialogen som leder utvecklingsprojektet fram till ett hållbart projekt i verksamheten, med såväl nöjda studenter, VFU-lärare som elever, och på de tillfällen där student och VFU-lärare inte riktigt når varandra och dialogen uteblir. Dessa två exempel visar på den betydelse kommunikation har för samverkan där ett utvecklingsprojekt ska genomföras. Enligt Alvesson (2019) har språk en grundläggande och central plats i organisationers kulturer. Det är först när dialogen saknar öppenhet och inte längre fungerar mellan parterna som uppmärksamheten riktas mot vad som kan utgöra hinder för dialogen och därmed genomförandet av, som i vårt fall, det utvecklingsinriktade projektet. Olika faktorer som utbildning, yrkesroll, -språk och -identitet kan stå i vägen, men också parternas förväntningar på varandra, dels på vad studenten ska åstadkomma i sitt utvecklingsarbete, dels på VFU-lärarens intresse och engagemang för studenternas utvecklingsarbete (jfr Alvesson, 2019; Granlund, 2003). Karlsudd, Dahl och Willén (2017) visar i sin studie att det krävs högre grad av självreflektion i utvecklings-



inriktade arbeten i jämförelse med ett traditionellt examensarbete, denna reflektion kan VFU-lärare uppmuntra och stimulera genom dialog.

Ansvar för genomförandet av studentens utvecklingsinriktade projekt är tredelat och vilar på såväl studenten själv, LNU-lärare och VFU-lärare. Även om VFU-läraren sträcker ut sin hand ligger initiativet för kontakt och dialog i första hand på studenten. Men Dahl och Perselli (2019) pekar i sin studie på att även om ansvaret är tredelat ställer genomförandet stora krav på studentens lärarkompetens. För att dialogen mellan studenter och VFU-lärare ska kunna utvecklas och ges stöd, kan LNU och skolhuvudmän ömsesidigt eftersträva att i praktiken överskrida gränsen mellan de respektive organisationerna (Axelsson & Bihari Axelsson, 2013; Lillefjord & Børte, 2016). Fler möjligheter med ökade kontaktytor, mötesplatser och ändrade rutiner för kommunikation om utvecklingsinriktade arbeten framstår som nödvändiga. Några exempel på nya och attraktiva mötesplatser är gemensamma dialogseminarier för rapporthandledare, VFU-lärare och studenter. Dessa kan anordnas av LNU under exempelvis de nämnda planeringsdagarna som ingår i samverkansavtalet mellan lärosätet och kommunens skolor. Rutinen fram till idag har varit att studenten i slutet av februari genom dialog söker ett utvecklingsområde i fritidshemmet, och med stöd av VFU-läraren samt rapporthandledare från LNU, genomför detta under sin VFU IV senare under våren. Vad föreliggande studie visar är att detta samtal mellan student och VFU-lärare behöver påbörjas redan under höstterminen. För lärarna i fritidshemmet är tidig information om utvecklingsprojekten nödvändigt för att kunna passa in det i fritidshemmets egen planering och för att det ska kunna bli hållbart över tid.

En annan aspekt som Dahl och Perselli (2019) diskuterar är vikten av en tillåtande organisationskultur som uppmuntrar till att utforska den egna verksamheten. En tillåtande kultur skulle stärka personernas upplevelse av yrkesidentitet i organisationen (Alvesson, 2019). Om det råder en kultur där professions- och skolutvecklingsfrågor hålls levande är sannolikheten stor att även studenters självständiga arbeten betraktas som intressanta. Om projekten betraktas lika viktiga som det systematiska kvalitetsarbetet och tar utgångspunkt i ett utvecklingsområde för verksamhetsfältet, finns stor potential att åstadkomma en dialog runt studentens arbete. Denna dialog kan ge bärighet för att stärka studentens professionella identitet. Studenten uppmärksammas som någon vars pedagogiska idéer blir tagna på allvar.

Delaktighet som en del av kulturen

När en organisation genomsyras av samverkan finns också en kultur av delaktighet och inflytande (Alvarsson, 2019; Jarl m fl. 2019). För att nå delaktighet i studenternas utvecklingsprojekt krävs att alla deltagarna som ingår i projektet har möjlighet till inflytande. Samtidigt är studenternas möjligheter att diskutera sina problemområden beroende på hur tillåtande organisationskulturen är för att en samsyn och delaktighet ska nås. När studenterna tillfrågas om ägarskap så svarar de både ja och nej. Studenterna äger projektet i den mån att det är de själva som planerar och genomför aktionerna, men på samma gång är de beroende av medverkan av både VFU-lärare och elever i verksamheten för att kunna genomföra projektet helt och fullt. Om exempelvis lärarna ska agera testpersoner i utvecklingen av en pedagogisk planeringsmall är lärarnas delaktighet en förutsättning. Det fordras ett ömsesidigt

utbyte av information och kunskaper mellan lärare och studenter som endast är möjligt om båda parter är delaktiga (jfr Alexandersson, 2019). Om det inte förekommer någon återkoppling från lärarna så blir det ingen utveckling av mallen. Ett annat exempel är när projektet är riktat mot elevgruppen, då behöver lärarna vara delaktiga i projektet på så sätt att de ger studenterna förutsättningar i form av tid, resurser och som bollplank. Enligt Löfström (2013) bygger samverkan mellan organisationer ofta på att något gemensamt ska bedrivas. Ytterst är det skolan som organisation som äger sin verksamhet och bestämmer dess innehåll. Om organisationskulturen signalerar samverkan är förutsättningarna större för att uppmärksamma och involvera studenter i sin verksamhet.

Oavsett vem som har initierats projektiden finns det trots allt ofta en osäkerhet hos studenterna när det gäller att ta lagom mycket utrymme på VFU-platsen. Som tidigare omnämnts kan studenter sakna en professionell identitet som medverkar till att handla som yrkesverksamma. Lika så kan studenter ha en liten rädsla för att VFU-lärarna inte anser att projektet håller fullt ut. Det är dock tydligt att VFU-lärarna många gånger uppskattar projekten, men ytterst står studenten för ägarskap och eget ansvar för att projektet ska sammanställas i en slutgiltig rapport, det självständiga arbetet.

En viktig faktor som framgår av empirin är att projekt som är direkt kopplade till fritidshemmets verksamhet blir mer hållbara. När projektet är riktat mot den egna verksamheten upplever lärarna mer engagemang och blir på så vis mer delaktiga i studenternas projekt. Delaktighet bygger således på en upplevelse av nytta och angelägenhet. För att något ska kännas meningsfullt bör det också finnas en vinn-vinn situation. VFU lärare måste uppleva att deras egen verksamhet kan tjäna på att studentens projekt kan utveckla deras verksamhet och höja kvaliteten. På så vis handlar det om att både student och VFU-lärare ser delaktighet som en angelägenhet för att projektet ska bli hållbart över tid.

Uppstår brister i kommunikationen har projektet svårare att överleva. Alvesson (2019) menar att språk har en viktig funktion i organisationskulturen. Om verksamheten präglas av en kultur där studenter och VFU-lärare inte vågar ta upp känsliga frågor som att projektet inte blev som hen hade tänkt och planerat, vilket också är ett resultat, kan visa studenter att samverkan mellan olika yrkesgrupper kan vara en problematisk fråga. Det kan också säga något om den kultur som råder på arbetsplatsen, finns det plats för ett samtal där kritik inte behöver uppfattas som negativ utan som utvecklande? En ytterligare faktor är det yrkesspråk som cirkulerar på arbetsplatsen, förekommer nya begrepp i kollegiala samtal eller används begrepp som inte alla känner till?

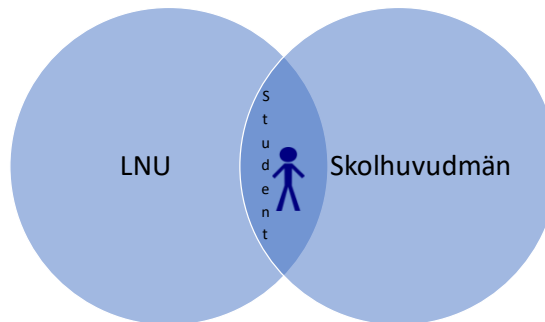
Förankring av utvecklingsområde

Med förankring åsyftar vi att studenten i god tid med berörd personal på fritidshem och skola ingående har kommunicerat sina tankar och idéer om val av utvecklingsområde samt undersökt och diskuterat förutsättningar, konsekvenser och möjligt utfall för tänkbara utvecklingsinriktade projekt att genomföra. Hur pass genomgripande studenter är i sin kommunikation med fritidshems- och skolpersonal för att diskutera sitt kommande utvecklingsarbete på VFU-platsen är oklart från vår



sida och kan säkert se väldigt olika ut. Allt från enskilda dialoger till att studenterna informerar om sitt projekt vid APT-möten med hela skolan kan förekomma. Det som framgår av föreliggande studie är att VFU-lärares stöd är viktigt för att förankringen ska bli av. Från LNU:s sida är det viktigt att informera studenterna om att vikten av att förankra sitt utvecklingsprojekt och att de kan ta hjälp av sina VFU-lärare. I denna studie framgår att studenterna kan uppleva det som ett svårt steg att förankra sitt arbete hos rektor. Framförallt kan det bero på att student och rektor sällan möts och oftast blir det VFU-läraren som får vara denna länk.

Vad som blir tydligt i resultatet är att studenternas utvecklingsprojekt kan ses som små projekt i det större samverkansprojektet mellan LNU och skolhuvudmännen. Fritidshemmet utgör den arena som LNU och skolhuvudmännen möts på för att gemensamt och gränsöverskridande bedriva utbildning som formar nya lärare i fritidshem (Löfström, 2013). Mellan dessa organisationer står studenten som ska förankra och genomföra sitt utvecklingsinriktade projekt. Dessutom förväntas studenten skriva en rapport på kandidatnivå om sitt arbete med projektet som ska bedömas och ges ett godkänt betyg. Så mitt i det stora samverkansprojektet mellan lärosätet och skolhuvudmännen genomför alltså studenterna egna projekt där de är ledare och ansvariga. När utvecklingsprojektet är avslutat utvärderas resultatet i relation till mål och syfte, både elever och VFU-lärare som deltagit får säga sin mening. En grundlig förankring av projektet kommer till uttryck via sin hållbarhet, att både elever och lärare ser till att det stannar kvar i verksamheten, på något sätt. Utvecklingsprojektet visar framförallt studenternas praktiska kunnande, hur väl studenten socialiserat sig in i lärarprofessionen, och på deras självständighet (Biesta, 2012).



Figur 3. Studentens utvecklingsinriktade projekt i organisationernas samverkansprojekt

Studenten bedriver en egen process och ett ledarskap som innebär att förankra sina idéer och förhandla med VFU-lärarna om utvecklingsområde för, och genomförande av, det utvecklingsinriktade arbetet. Som projektledare för sitt projekt gäller att först och främst etablera relationer och förankra projektet med VFU-lärare och elever, men även med föräldrar och annan skolpersonal, för att kunna genomföra projektet och uppnå målet/syftet (Löfström, 2013). Projektarbetet innebär att hålla kontakt med

VFU-lärare för att: kommunicera sina idéer och planer, lyssna in både VFU-lärarna och eleverna, skapa förtroende och hantera eventuella konflikter (Axelsson & Bihari Axelsson, 2013). Varje relation innebär i sin tur att deltagarna kanske vill påverka projektet åt något håll. Detta riskerar att försämra projektets tydliga syfte och därmed blir även gränserna otydliga. Relationerna innebär för studenten även ständiga förhandlingar om riktning, innehåll och tillvägagångssätt. I det sociala rummet produceras och reproduceras relationer (mellan studenter, VFU-lärare och elever) och tar sig uttryck i förhandlingar och handlingar som är knutna till det fysiska rummet. Studenternas utvecklingsinriktade projekt medför en komplex hantering och process som sällan kan genomföras utan grundlig förankring hos berörda. Det komplexa arbetet med relationer och förankring kan enligt Dahl och Perselli (2019) enklast genomföras av studenter som tillgodogjort sig utbildningen och på många sätt redan kan betraktas som färdiga lärare. Processen kan liknas vid Biestas (2012) teori om god utbildning, där nyckelbegreppen utgörs av kvalifikation, subjektivering och socialisation.

Att hitta sin plats i en organisation genom identitet och relationer i förhållande till hierarkier och gränser kan vara svårt menar Alvesson (2019). En student under VFU befinner sig i utkanten av de kulturer som existerar på en arbetsplats och att förankra sitt utvecklingsarbete i verksamheten kräver mod och visar professionalitet. Studenterna har ännu inte hunnit utveckla sin professionella identitet på samma sätt som för en utbildad lärare även om en sådan identitet ständigt definieras och omdefinieras i möten med andra och i en verksamhet (Heggen, 2008). I Dahl, Eek-Karlsson och Perselli (2019) diskuteras hur utvecklingsinriktade projekt kan vara en väg att tydliggöra lärare i fritidshems specifika yrkeskunskaper för skolans övriga personal då yrkesgruppen lärare i fritidshem kan upplevas som osynlig i skolans organisation.

Den vetenskapliga grunden

All forskning bygger på vetenskaplig grund och ett kursmål i det självständiga arbetet handlar om att studenten ska arbeta vetenskapligt. Att formulera ett undersökningsbart problem, planera, genomföra och systematiskt dokumentera ett självständigt arbete är ett examensmål i lärarutbildningen (SFS 1993:100). I arbetet med det utvecklingsinriktade projektet ställs studenten inför flera olika val som bygger på vetenskaplig kunskap. Som stöd finns en rapporthandledare från universitetet och i verksamheten finns VFU-läraren. Analysen visar att studenterna delvis saknar kunskaper från kursen om vetenskapsteori och vetenskapliga metoder. Vetenskapliga verktyg som observation intervju och enkät som har funnits som en progression under utbildningen, använder studenterna i sitt utvecklingsinriktade arbete. Däremot att medvetet följa en aktionsforskningsmodell verkar vara ett svårare moment. Studenterna är i stället handlingsinriktade och lägger större vikt vid utförandet av sina projekt än att överväga dess vetenskaplighet. I den slutgiltiga rapporten tvingas dock studenten att återge i vilken grad process, systematik och reflektion har haft betydelse för projektets utfall. Det framgår inte i empirin att det förs något vetenskapligt samtal mellan VFU-lärare och studenter under projektiden. Vetenskapliga begrepp som exempelvis pilotstudie, urval, systematik, kvalitetsarbete eller forskningsmetod används inte i de gemensamma samtalen. I stället möter studenterna ett yrkesspråk hos sina lärarutbildare som innehåller pedagogiska och



didaktiska begrepp. Det framgår tydligt att samtalen är praktiskt och didaktiskt inriktade. Studenterna möter sina VFU-lärare dagligen under arbetet med aktionerna och den pedagogiska och didaktiska dialogen är ständigt närvarande. Dessa samtal kan handla om hur undervisning följs upp på lämpligaste sätt, idéer om hur fritidshemsverksamheten behöver organiseras eller vilka förväntningar som kan ställas på olika åldersgrupper. Därmed finns det underförstått en intention hos lärarna att utveckla sin verksamhet för att nå kvalitet. Rönnerman (2021) framhåller att varje praktik påverkas av yttre villkor. Den praktik som utgörs av kollegiala samtal bygger på att särskilda begrepp delas av arbetslaget och kan givetvis variera. I denna studie blir det tydligt att studenterna och VFU-lärare inte delar samma praktik i det vetenskapliga samtalet. Samtidigt är det inte helt otänkbart att någon av VFU-lärarna har läst en högskolekurs som har bidragit med vetenskapliga begrepp och som vävas samman med deras erfarenhetsbaserade kunskaper.

Arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet i skolans verksamhet innehåller flera av de begrepp som är kopplade till det utvecklingsinriktade arbetet och behöver synliggöras för verksamma. I materialet uttrycks tankar av VFU-lärarna om att projektet skulle kunna utvecklas i någon mån och få en fortsättning vilket ligger nära det systematiska kvalitetsarbetet. Detta kan också kopplas till begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Alexandersson (2019) menar att kunskap som vilar på vetenskaplig grund baseras på en vetenskaplig arbetsprocess, på samma gång lyfts betydelsen av att lärare reflekterar över erfarenheter och kommunicerar dem till andra. För att detta ska ske krävs ett ömsesidigt förtroende och samhörighet i kollegiet och kan på sikt ge professionen legitimitet.

Det vetenskapliga samtalet förs med rapporthandledaren vid handledningsmöten fyra till fem gånger under de totalt 15 veckor som arbetet med det självständiga arbetet varar. Den vetenskapliga ansatsen och formuleringen som studenten själv förväntas kunna styra har således en tendens att glömmas bort under de fem VFU-veckorna som ligger insprängda i mitten av kursen med det självständiga arbetet. Däremot blir det uppenbart att projektarbetet bygger på vetenskaplig grund vid den avslutande *Populärvetenskaplig presentation* dit lärarna bjuds in. Mot denna bakgrund kan LNU nu utveckla undervisningen och väva samman de olika teoretiska momenten i kurserna bättre med de praktiska momenten under VI-dagarna, även när det gäller det självständiga arbetet. Den vetenskapliga grunden kan vävas in i fler kurser tidigare i utbildningen för att skapa en trygghet och kännedom om vetenskapliga tillvägagångssätt och förhållningssätt. Under sista året föreslår vi att studenterna redan under VFU III på hösten får göra en nulägesanalys i samråd med VFU-lärare. Nulägesanalysen används sedan som grund till de två rapporter som skrivs i efterföljande kurser, *Forskningsöversikt* och *Forskningsplan*. Nulägesanalysen blir på så sätt utgångspunkt för konstruktionen den vetenskapliga metoden fram till genomförandet av det utvecklingsinriktade arbetet på våren.

Konklusion

I Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap, 5 §) som är riktad mot skolans organisation framgår att: Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet". Under studenternas utbildning finns en strävan att lärarstudenterna ska kunna omsätta



De rosa tankebubblorna i Figur 4 utgör våra förslag på förändringar i samverkansmodellen för Självständiga arbeten. Läs tankebubblorna i riktning från vänster till höger:

- *Planeringsdag* som innehåller diskussion om VI-skolans aktuella problemområden.
- *Workshop*, ett gemensamt möte/dialogseminarium på VI-skolan mellan student, VFU-lärare och universitet som behandlar forskningsbara frågor.
- *Presentation och granskning* en presentation av forskningsplanen av student, rapporthandledare och VFU-lärare är kritiska granskare.
- *Förankra* ligger på studenten och genomförs under VI-dagar innan det självständiga arbetet påbörjas, kontakt med rektor viktig.
- *Återrapporera på skolan* handlar om att studenten presenterar resultat för övrig personal på skolan, elever och exempelvis på ett föräldramöte.
- *Gemensam presentation*, student och VFU-lärare presenterar projektet tillsammans.

Referenser

- Alvesson, M. (2019). Företagskultur och organisationsidentitet – stödjande normsystem eller hjärntvätt? I M. Alvesson & S. Sveningsson (Red.), *Organisationer, ledning och processer*, (s. 169–192) (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Empson, L. (2008). The construction of organizational identity: Comparative case studies of consulting firms. *Scandinavian journal of management*, 24(1), 1–16.
<https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1016/j.scaman.2007.10.001>
- Alexandersson, M. (2019). Så att de berörda berörs – perspektiv på praktiktära forskning. I M. Dahl, L. Eek-Karlsson & A-K, Perselli (Red.), *Att skapa en professionell identitet. Om utvecklingsinriktade examensarbeten i lärarutbildningen* (15–41). Liber.
- Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. (2013). Samverkan som samhällsfenomen – några centrala frågeställningar. I R. Axelsson & S. Bihari Axelsson. (Red.) *Om samverkan: för utveckling av hälsa och välfärd* (17–38). Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2020). Lärarna – problem eller lösning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 104–111. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2717/2380>
- Dahl, M. & Perselli, A-K. (2019). "För vi vill gärna vara med". *Rapport om utvecklingsinriktade examensarbeten*. Linnéuniversitetet.
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1384856/FULLTEXT01.pdf>
- Dir. 2017:27. *Ökad samverkan kring praktiktära forskning för stärkt vetenskaplig grund i skolväs-endet*.
<https://www.regeringen.se/494485/contentassets/e8629b36bcf141efb2ef3e8f14f11c9e/okad-samverkan-kring-praktiktara-forskning-for-starkt-vetenskaplig-grund-i-skolvasendet-dir.-201727.pdf>
- Granström, K. (2003). Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. I B. Lidholt, K. Granström, E. Ahlstrand och A. Arnqvist, *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s. 13–28). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654c27/1553958018846/pdf1149.pdf>
- Heggen, K. (2008). Profesion och identitet. I: A. Molander och L.-I. Terum, (Red.) *Profesjonsstudier*, (s.321–332). Universitetsforlaget.
- Jarl, M. & Blossing, U. & Andersson, K. (2019). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Natur och Kultur.
- Jonsson, A. (2019). Samverkansjakten: Kanske är vi bara kloka tillsammans. I A. Brechensbauer, M. Grafström, A. Johansson & M. Klintman (Red.), *Kampen om kunskap. Akademi och praktik*, (41–49). Santérus.
- Karlsudd, P., Dahl, M., Willén-Lundgren, B. (2017). Less tradition for more profession: an attempt with thesis projects in practical development. *Problems of Education in the 21st Century*. 75(3), pp. 252–262.
<http://proxy.lnu.se/login?url=https://www-proquest-com.proxy.lnu.se/scholarly-journals/less-tradition-more-profession-attempt-with/docview/2343795435/se-2?accountid=14827>
- Lillefjord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563.



- <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Löfström M. (2013). Samverkansprojekt om att konstruera gränser. I R. Axelsson & S. Bihari Axelsson (Red.), *Om samverkan: för utveckling av hälsa och välfärd*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2020). Praktisknära forskning – en evig fråga? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 100–103.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2714/2379>
- Rönnerman, K. (2021). Organisera skolutveckling med lärare som mellanledare. I Å. Hirsh, A. Olin. *Skolutveckling i teori och praktik*. Gleerups.
- UKÄ 2020. *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildning. Slutrapport av ett regeringsuppdrag*. Rapport 2020:5. Universitetskanslerämbetet.
<https://vfuportalen.lnu.se/larare/documents/lubportalen/documents/doc/vi-profil%20kalmar/uka-slutrapport.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*.
https://www.regeringen.se/4933fc/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf
- Stensaker, B. (2014). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69, 103-115.
<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9763-8>

Bilagor

Bilaga A, Missiv

Information om en studie om utvecklingsinriktade arbeten

I vår kommer vi Ann-Katrin Perselli och Marianne Dahl att genomföra en studie om de utvecklingsinriktade examensarbeten som flera av studenterna på programmet *Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem* skriver. Studien innebär att vi följer studenternas process genom deras arbete. I den processen ingår såväl VFU-lärare som handledare av den rapport som arbetet mynnar ut i. För att kunna genomföra studien hoppas vi att du vill delta i tre fokusintervjuer. Sammantaget ingår 12 studenter fördelade på 5 olika skolor och 5 arbeten i projektet. En del av studenterna genomför sitt utvecklingsarbete med en student som tillhör en annan VI-skola.

Syftet med denna studie är dels att utveckla former för hur utvecklingsinriktade självständiga arbeten kan integreras i fritidshemmet och bli hållbara över tid, dels att se hur ökad samverkan mellan akademien och verksamhetsfältet kan bidra till ökad kvalitet på studenters utvecklingsinriktade självständiga arbeten. I samråd med lärare i fritidshem fokuserar forskningsfrågorna på fritidshemmets kärnfrågor, aktionsprocess, hållbarhet och samverkan. Studiens fokus riktas mot hur studenterna iscensätter undervisning i fritidshemmet genom sina aktioner, hur VFU-lärare kan bli delaktiga i studenters utvecklingsinriktade arbeten, samt hur projekten blir hållbara och integrerade i den ordinarie verksamheten. Studien inleds med ett inledande möte med student och VFU-lärare för information om projektet. Vi vill träffa dig som lärarutbildare tillsammans med student för ett första möte under vecka 9.

Under perioden som studenterna genomför sitt utvecklingsarbete på er arbetsplats planerar vi tre fokusgruppssamtal med er VFU lärare och studenter som kommer att vara ca 1 till 1,5 timme. Tider för träffarna planerar vi tillsammans. Både intervjuer och fokusintervjuer kommer att dokumenteras med hjälp av ljudinspelning och fältanteckningar. Material och deltagande i studien kommer att behandlas i enlighet med de forskningsetiska principerna. Det innebär att insamlat materialet inte kommer att användas för något annat ändamål än denna studie, materialet kommer att hanteras konfidentiellt, samt att deltagande i studien är frivilligt och deltagandet när som helst kan avbrytas, även utan särskild förklaring.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta oss så berättar vi mer.

Marianne Dahl

marianne.dahl@lnu.se

070-XXXXXXX

Ann-Katrin Perselli

annkatrin.perselli@lnu.se

0480-XXXXXXX



Bilaga B, Intervjuguide

<p><i>Första fokussamtalet inför planeringen</i></p>
<p><i>Förväntningar</i> inför projektet, varandras deltagande/ägarskap, samarbete, möten, samtal, <u>stöd från/samarbete med från VFU-lärare och lärare på utbildningen</u>, kunskap och lärdomar, utfall, integrering av projektet i verksamheten, <i>Val av problemområde</i>, utvecklingsområden, utgångspunkter för projektets vad, hur och varför, fritidshemmets kärnfrågor, undervisning, tolkningar av uppdraget enligt Lgr 11/SFS 2010:800, relevans, mål</p> <p><i>Planeringens</i> genomförande, tillvägagångssätt (intervjuer, enkäter, uppföljningar) tidsåtgång, antal möten, (inkludering av) eleverna, observationer, dokumentation, ev. justeringar (behövs en plan B?), material/utrustning, förankring hos personal och skolledning</p>
<p><i>Andra fokussamtalet inför genomförandet</i></p>
<p><i>Återkoppling</i> till tidigare samtal.</p> <p><i>Förväntningar</i> på genomförandet, varandras deltagande/ägarskap, samarbete</p> <p><i>Genomförande</i>, problem/svårigheter och problemlösning, elevernas deltagande, uppbackning av personal/deltagare/univ.lärare, lotsning, personalens möjligheter att delta,</p>
<p><i>Tredje fokussamtalet; efter utvärderingen/utfallet</i></p>
<p><i>Återkoppling</i> till tidigare samtal, uppfyllda förväntningar</p> <p><i>Upplevelser</i> av processen, deltagande, personal, elever, dokumentation, samarbete, <i>Utfall</i>, uppnåddes målet/n, utvecklingsmöjligheter, hållbarhet, integrering av projektet i verksamheten, <u>stöd från/samarbete med från VFU-lärare och lärare på utbildningen</u>,</p>