



Försöksverksamhet med övningsskolor

Självvärdering med åtta fallbeskrivningar 2014-2019

Redaktörer:
Ann-Christine Wennergren
Jaana Nehez

Sammanfattning

Grundlära­rpro­gram­met på Högskolan i Halmstad har ingått i försöks­verksamheten med övnings­skolor tillsam­mans med huvudmän i Falkenberg, Halmstad, Laholm, Båstad, Ängelholm, Höga­näs och Helsingborg 2014–2019.

I denna rapport beskrivs hur det nationella uppdraget med övningsskolor har utformats på Högskolan i Halmstad. Rapporten består av två delar. I den första delen presenteras hur försöks­verksamheten har organiserats för koncentration, kompetens och samverkan, utvärdering och lärdomar gjorda av Högskolans personal. I den andra delen presenteras övningsskolornas egna självvärderingar i form av åtta fallbeskrivningar.

Rapporten har skrivits i samverkan med övningsskolorna och är baserad på data kopplad till försöks­verksamhetens etablerande, prövande och granskande skede. De resultat som presenteras visar att försöks­verksamheten har förändrat grundsynen på verksamhetsförlagd utbildning bland alla involverade men också att den gynnat alla. Koncentrationen har gett positiva effekter för lärarutbildningens kvalitet tack vare intensiv samverkan på olika plan och gedigna kompetensutvecklingsinsatser. Övningsskolornas fallbeskrivningar pekar vidare på att skolorna har erövrat rollen som lärarutbildare. De vill ha rollen och har tagit ansvar för den, trots att det har varit krävande. Resultaten visar att övningsskolor skapar förutsättningar för studenter att bli en del av en professionell gemenskap för lärande vilket främjar deras utveckling av en professionell identitet.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
Förord och läsguide.....	7
DEL I.....	9
Inledning	11
<i>Tre bärande hörnstenar i Halmstadmodellen.....</i>	<i>12</i>
Lokala VFU-ledare	12
Verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar)	13
Lokala seminarier – en form av kollegialt lärande.....	13
<i>Projektorganisation.....</i>	<i>14</i>
<i>Särskilda avtal.....</i>	<i>15</i>
<i>Organisering av VFU på övningsskolor.....</i>	<i>15</i>
<i>Koncentration av studenter.....</i>	<i>16</i>
Förändringar av antalet övningsskolor	16
<i>Kompetensutvecklingsinsatser.....</i>	<i>16</i>
<i>Samverkan i olika former.....</i>	<i>17</i>
Högskolans lärdomar: Processer inom programmet	19
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>19</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>19</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>21</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>22</i>
Genomförande av övningsskolornas självvärdering	25
<i>Utvärderingar under försöksverksamheten.....</i>	<i>25</i>
<i>Underlag och tematisering av självvärdering.....</i>	<i>25</i>
<i>Analysarbete</i>	<i>26</i>
<i>Skrivprocessen.....</i>	<i>27</i>
<i>Lärdomar av analys- och skrivprocessen.....</i>	<i>27</i>
Övningsskolors lärdomar: Summering & reflektioner	29
<i>Gemensamt projekt.....</i>	<i>29</i>
<i>Kollektiva redskap.....</i>	<i>30</i>
<i>Ömsesidigt engagemang.....</i>	<i>31</i>
Referenser och centrala begrepp	33
<i>Centrala begrepp</i>	<i>34</i>
Bilaga I	35

DEL II	37
Fallbeskrivning 1: Från kart till mogen frukt	39
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>39</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>40</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>40</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>41</i>
Fallbeskrivning 2: Det är vi som skapar våra nya kollegor.....	43
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>43</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>44</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>45</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>47</i>
Fallbeskrivning 3: Nya ögon på ett gammalt uppdrag.....	49
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>49</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>50</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>50</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>51</i>
Fallbeskrivning 4: Med studenter in i framtiden.....	53
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>53</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>53</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>55</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>55</i>
Fallbeskrivning 5: Ett fönster av lärdomar öppnas inte av sig själv: från skola till övningsskola....	57
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>57</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>58</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>59</i>
Fallbeskrivning 6: Tre laxar i en laxask.....	61
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>61</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>62</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>63</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>64</i>
Fallbeskrivning 7: Från idé till praktik.....	67
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>67</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>68</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>69</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>70</i>

Fallbeskrivning 8: Övningsskola i med- och motvind	73
<i>Etablerande skede.....</i>	<i>73</i>
<i>Prövande skede.....</i>	<i>74</i>
<i>Granskande skede.....</i>	<i>74</i>
<i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>	<i>75</i>

Förord och läsguide

Intentionen med föreliggande rapport är att synliggöra försöksverksamheten med övningsskolor i samverkan med Högskolan i Halmstad från år 2014 till 2019. Vi har valt att lägga särskild vikt på processer som skett på övningsskolorna genom att lyfta fram rektorers, handledares och lokala VFU-ledares röster. Det unika är att rapporten har 36 medförfattare som har skapat och analyserat data tillsammans, ett arbete som har mynnat ut i åtta fallbeskrivningar. De 36 medförfattarna är tillika försöksverksamhetens nyckelpersoner, de lokala VFU-ledarna som representerar samtliga övningsskolor. Hela skrivprocessen har ledsagats av en kollektiv grundsyn: *Kollegialt lärande i en skola för alla har varit en förutsättning för utveckling av VFU i samverkan.*

Rapporten består av två delar, som kan läsas som en helhet eller var för sig. I den första, mer generella delen, beskrivs det nationella uppdraget om övningsskolor som för Högskolan i Halmstad resulterade i "Halmstadmodellen". Här beskrivs också genomförande, utvärdering och lärdomar från Högskolans personal samt en analys av övningsskolornas lärdomar. I den andra, mer specifika delen, beskrivs genomförande och lärdomar från övningsskolornas perspektiv.

Del I: Högskolan: Bakgrund, genomförande och lärdomar.

Del II: Övningsskolor: Lärdomar i form av åtta fallbeskrivningar.

För mig har rollen som projektledare bidragit till många kraftfulla lärdomar om implementering av projekt, lärarstudenters professionsutveckling samt lärares och rektorers roll som aktiva lärarutbildare i praktiken. Det har varit en stor förmån att under fem år vara en del av kaos, kreativitet och risktagande. Samtidigt har jag fått uppleva massor av mod och positiv energi med professionsutveckling i fokus. Den erfarenheten är viktig att ha med sig när denna form av VFU inte längre upprätthålls av en projektorganisation, utan blir en integrerad del av lärarutbildningens arbetsorganisation i samverkan med berörda skolhuvudmän.

Jag vill särskilt tacka alla ovärderliga medförfattare för ett gediget och systematiskt arbete. Innehållet i fallbeskrivningarna visar det viktiga vardagsarbetet med att bli en övningsskola; ett tufft arbete som hanterats på ett professionellt sätt både i vått och torrt. Några kollegor från Högskolan har också varit ovärderliga och på olika sätt bidragit med kreativitet och eftertänksamhet men även bidragit med värdefulla guldkanter under vår gemensamma "resa" med försöksverksamheten. Eva Hansson, Yvonne Hildingsson och Gun Wedding har deltagit på hela resan och Caroline Nagy och Jaana Nehez har deltagit i utvärderings- och skrivarbetet. Tack vare Er har mitt uppdrag känts som ett stort *gemensamt projekt*.

Halmstad i november 2019. Tack till *alla* för ett fantastiskt samarbete!

Anki Wennergren (projektledare)

DELI

Inledning

Våren 2014 fick Högskolan i Halmstad ett positivt besked från Universitets- och Högskolerådets prövning om att starta försöksverksamhet med övningsskolor och förskolor tillsammans med kommunala skolhuvudmän i Falkenberg, Halmstad, Laholm och Ängelholm samt en fristående skolhuvudman. Idag, fem år senare, har vi valt att sammanställa och delge erfarenheter och lärdomar som skett på övningsskolorna. På så sätt vill vi särskilt lyfta fram *samverkan* kring VFU och hur det uppfattas av involverade aktörer utanför Högskolan. Försöksverksamhetens utformning och Högskolans lärdomar finns också med i rapporten, men inte i samma omfattning. Mer om lärdomar från samtliga deltagande lärosäten finns att läsa i två genomförda nationella utvärderingar (UKÄ, 2017, 2019) och en tredje som kommer 2020.

Regeringens yttre inramning av försöksverksamheten handlade om tre aspekter: *Koncentration, kompetens och samverkan*. De bakomliggande tankarna med att koncentrera lärarstudenter på några få övningsskolor var dels att utveckla och öka kvalitén på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och dels att stärka studenternas professionsutveckling. Minst lika viktigt var att intensifiera samverkan med lärarutbildningen för att bidra till utveckling och kompetenshöjning för lärare och skolledare på övningsskolorna. Att utvecklas till en övningsskola handlade inledningsvis om att identifiera en situation där både lärosätet och enskilda skolor blev vinnare. För lärosätets del handlade det om att studenter skulle bli rustade för helheten i läraruppdraget och för den enskilda skolan om en kvalitetsutmärkelse: att vara en särskilt utvald skola.

Innan samtliga lärarutbildningar erbjöds att ansöka om deltagande i en försöksverksamhet pågick ett pilotprojekt i Stockholm sedan hösten 2012. Det var dock svårt att jämföra dessa stora skolor med upp till 50 inskrivna lärarstudenter med de små och medelstora skolor som tog emot studenter från lärarutbildningen i Halmstad. Det fanns flera tveksamheter innan en lokal utformning utkristalliserade sig. Varken övningsskolor i Stockholm eller Finland kunde fungera som förebild för en lokal "Halmstadmodell". Modellen kom slutligen att utgå från tre hörnstenar. Den första hörnstenen innebar en tydlig lokal organisering av VFU som skulle ledas av en *lokal VFU-ledare* med god lokalkännedom. Den andra hörnstenen, *verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar)*, innebar att studenter regelbundet skulle genomföra studier i verksamheten på sin övningsskola utöver VFU-perioderna. Tanken var att få till stånd en tydlig integrering av teori och praktik i den högskoleförlagda utbildningen (HFU). Den tredje hörnstenen innebar att studenterna skulle analysera egen undervisning genom att delta i *lokala seminarier* på sin övningsskola som baserades på digitala observationsunderlag. Att bli en övningsskola i vårt fall innebar först och främst, att lokalt organisera och genomföra VFU med en grupp studenter (koncentration), och därutöver implementera VI-dagar och lokala seminarier (kompetens och samverkan).

Syftet med denna självvärdering är att dra lärdomar av försöksverksamheten samt att identifiera förbättringsområden för framtida samverkan kring VFU-perioder och VI-dagar. Självvärderingen har inneburit att analysera processen och formulera särskilt viktiga lärdomar av perioden 2014–2019.

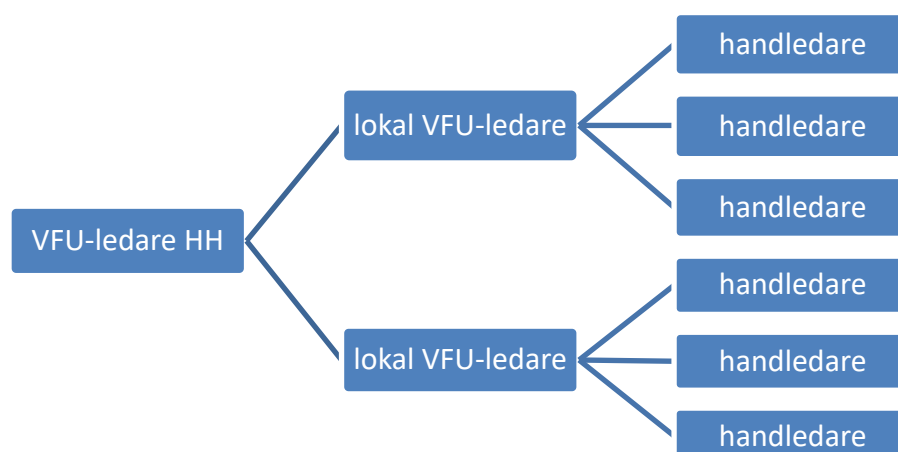
I den text som följer presenteras Halmstadmodellens tre hörnstenar, projektorganisationen, avtal med huvudmän, organisering av VFU, koncentration av studenter, kompetensutvecklingsinsatser och samverkan.

Tre bärande hörnstenar i Halmstadmodellen

För att konkretisera regeringens tre aspekter (koncentration, kompetens, samverkan) i försöksverksamheten krävdes en synvända hos alla parter. Koncentration av flera studenter på samma övningskola innebar nya sätt att tänka om samverkan och kompetens. Om samverkan skulle bli viktigt på riktigt behövde lärosätet delegera mer ansvar än tidigare till skolan, och för att kunna ta ansvar krävdes högre grad av delaktighet. Omfördelningen av ansvar och delaktighet kom inledningsvis till uttryck i VI-dagar som kontinuerligt genomfördes i verksamheten. För att organisera större grupper av studenter utformades en ny position, lokal VFU-ledare, med särskilt ansvar för VI-dagar och lokala seminarier.

Lokala VFU-ledare

Lärosätets VFU-ledare hade före försöksverksamheten direktkontakt med varje enskild VFU-handledare. Med en ny lokal VFU-ledarroll förändrades kontaktvägarna. Från att tidigare ha haft kontakt med hundratals handledare, kommunikerade Högskolan istället kontinuerligt med en lokal VFU-ledare från respektive övningskola. Varje skola utsåg en lokal VFU-ledare som ansvarade för att organisera VI-dagar, anordna lokala seminarier med studenterna samt ge stöd till handledare kring handledning och bedömning (figur 1). På större F-6 skolor delades rollen ibland upp mellan F-3 och 4–6.



Figur 1: Nyckelpersoner för VFU: Högskolans VFU-ledare, lokala VFU-ledare och handledare.

De lokala VFU-ledarna ingick i programmets arbetsgrupp i nära samarbete med Högskolans VFU-ledare och lärare inom högskoleförlagda kurser. Intentionen var att samarbetet genom VI-dagar skulle bidra till att skapa "underlag" på skolan som sedan kunde användas för analyser i HFU-kurserna. Några lokala VFU-ledare engagerades också inom högskoleförlagda kurser för att på så sätt säkerställa praktiskt yrkeskunnande och beprövad erfarenhet.

Den lokala VFU-ledaren var oftast en skicklig lärare med både god lokalkännedom och insikter om didaktisk forskning. Hon/han behövde även vara öppen för att använda observation för att synliggöra undervisning som sedan analyserades i lokala seminarier. Seminarierna blev ett kollegialt lärande där både studenter, lokal VFU-ledare och handledare kunde delta (se centrala begrepp). Eftersom ovanstående aspekter har avgörande betydelse för kvalitén av VFU, ingick den lokala VFU-ledaren i kontinuerlig kompetensutveckling under försöksperioden. Uppdraget som lokal VFU-ledare bekostades av försöksverksamheten men intentionen var att även huvudmän skulle bidra med resurser.

Verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar)

För att systematiskt integrera teori och praktik i de högskoleförlagda kurserna introducerades verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar). Konceptet baseras på forskning om VFU och hade tidigare prövats inom Linnéuniversitetet (jfr Gardesten & Hegender, 2015; Nordäng & Lindqvist, 2012). En bakomliggande tanke var att studenten, och inte uppgifter från Högskolan, skulle ta rollen som aktör i integrering av praktik och teori. Intentionen kräver att teori och praktik *inte* ses som åtskilda eller uppfattas som varandras motpoler, men även att lärarutbildningen inte delas in i teoretiska och praktiska delar. Istället behövs ett synsätt som visar att det inom utbildningen finns olika praktiker, såväl i verksamhets- som högskoleförlagda kurser, som behöver hålla högsta kvalitet. Utveckling av studentens yrkeskunnande innebär att aktivt delta i, och röra sig mellan, dessa praktiker.

VI-dagar i Halmstadmodellen innebär att studenterna utöver VFU-perioderna genomförde studier på övningsskolan under fyra eller fem terminer av utbildningen (6–10 dagar per termin). VI-dagarna genomfördes alltid som två sammanhängande dagar. Kontinuiteten förväntades bidra till att studenter sågs som självklara delar i verksamheten, något som på sikt skulle främja allas professionsutveckling. Dagarna skulle präglas av deltagarperspektivet snarare än åskådarperspektivet. Innehållet i VI-dagarna hade inledningsvis ett öppet didaktiskt tema från respektive kurs som kopplades till undervisning¹. Studenterna förväntades efter hand vara aktiva, ta egna initiativ, visa självständighet samt erbjudas goda möjligheter att träna sitt praktiska yrkeskunnande.

Under perioden och i samband med att betyget VG skulle införas för VFU fick Högskolans lärare i uppdrag att se över samtliga kursplaner och säkerställa att det fanns mål och bedömningsmoment i kursen som innefattade underlag från VI-dagarna. För att kunna skapa relevanta underlag som inte bidrog till styrning av skolans verksamhet erbjöds bland annat en inspirationsföreläsning från en övningsskola kopplad till Linnéuniversitetet. Underlag från VI-dagar skulle vara något annat än traditionella VFU-uppgifter. Det var dock ett stort steg att gå från ett generellt didaktiskt tema under VI-dagarna till att skapa bedömningsunderlag att ha med sig till kursen på lärosätet. I likhet med erfarenheter från Linnéuniversitetet kom underlagen från VI-dagar allt eftersom att bli betydelsefulla delar av respektive kurs (Gardesten & Nordäng, 2018).

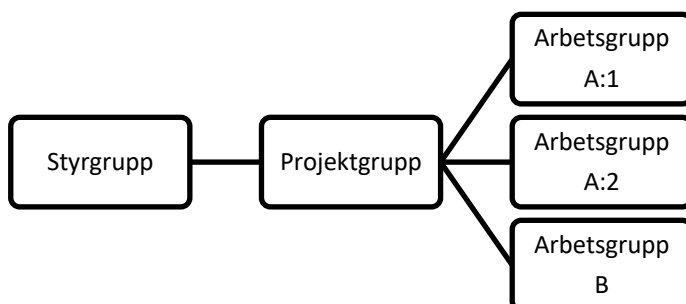
Lokala seminarier – en form av kollegialt lärande

De senaste tio åren visar både nationell och internationell forskning att kollegialt lärande som utgångspunkt för professionsutveckling varit framgångsrikt för att utveckla undervisning (jfr Blossing & Wennergren, 2019; Stoll m. fl., 2006). Kollegialt lärande, i form av seminarier baserade på filmade undervisningssekvenser, introducerades efter hand på övningsskolorna för att ytterligare stärka studenternas professionsutveckling. Traditionell VFU har oftast byggt på idén att *en* student planerar och genomför undervisning och *en* handledare observerar och dokumenterar, ett en till en-förhållande. I det kollegiala lärandet delar en grupp lärarstudenter tillsammans med den lokala VFU-ledaren ansvar för att analysera och reflektera över varandras undervisning. Inledningsvis användes korta filmsekvenser men efterhand användes även digitala observationsunderlag (se centrala begrepp).

¹ Exempel på teman: "Språket i alla ämnen", "En matematikundervisning som utmanar" eller "Tala engelska i undervisningen".

Projektorganisation

Planen var att starta försöksverksamhet med grundlära­r­pro­gram­met hösten 2014 och förskollä­ra­r­pro­gram­met hösten 2015. Eftersom försöksverksamheten skulle pågå i fem år etablerades en projektorganisation som bestod av olika grupperingar, där vissa innefattade samtliga lära­r­pro­gram som deltog medan andra var specifika för varje program (figur 2).



Figur 2: Projektorganisation.

Styrgruppen bestod av representanter från samtliga skolhuvudmän, chefen för lärarutbildningen, projektledare samt en extern ledamot. Styrgruppens uppdrag var riktat mot samverkan kring VFU-frågor. Den operativa projektgruppen bestod av projektledare samt deltagare från de två lära­r­pro­gram­men; programansvarig och VFU-ledare. *Projektgruppens* uppdrag var riktat mot att etablera övningsskolor tillsammans med rektorer och lokala VFU-ledare samt att säkerställa sam­verkan och kompetensutvecklingsinsatser. I anslutning till detta bildades arbetsgrupper med re­presentanter från varje skola (lokala VFU-ledare) som under hela försöksverksamheten hade regel­bundna sammankomster som leddes av Högskolans VFU-ledare. *Arbetsgruppernas* uppdrag var att verka för en likvärdig VFU i samverkan med övningsskolorna men också att delta i kompetensut­veckling på avancerad nivå för uppdraget som lokal VFU-ledare. Ibland delades arbetsgruppen in i två grupper för att få fördjupa sig i olika frågeställningar. Den ena gruppen utgjorde grupp A:1 med fokus på att etablera nya övningsskolor och den andra kom att utgöra grupp A:2 med fokus på att ompröva och granska sig som övningsskola. Skolledarna hade också kontinuerliga möten på Högskolan och utgjorde en egen arbetsgrupp (B). Styrgruppen träffades 4 tillfällen per år, pro­jektgruppen 4–6 tillfällen och arbetsgrupper med lokala VFU-ledare 1 tillfälle per månad. Skol­le­darna träffades 1–2 tillfällen per år.

Det var en utmaning att fördela ansvar av arbetsuppgifter mellan dem som hade särskilt ansvar för försöksverksamheten inom Högskolan. Eftersom det handlade om att pröva och ompröva olika försök byggdes arbetsfördelningen upp efter hand med en tydlig explorativ ansats. Ansvaret förde­lades inledningsvis på organisations-, grupp- och individnivå mellan projektledare, programansva­rig och VFU-ledare på Högskolan. Det fungerade så länge personer inte byttes ut. När personer byttes ut och försöket skulle övergå till att gälla samtliga studenter (år 2017) blev det viktigt att förtydliga huvudansvaret mellan några centrala roller. Projektgruppen gjorde då följande ansvars- och uppgiftsfördelning:

- *Projektledare*: Leda styrgruppen, initiera och prioritera nya övningsskolor/förskolor, pla­nera för kompetensutvecklingsinsatser, identifiera data för projektövergripande utvärde­ringar samt initiera kvalitetsuppföljning.

- *Programansvarig*: Planera och sammanställa uppföljningar och utvärderingar inom program (1 gång/år), kvalitetssäkra insatser till skolor och skolledare, informera och kommunicera om dokument och praktiska insatser inom programmet samt uppdatera styrgruppen.
- *VFU-samordnare*: Ansvara för studentkontakter, uppstarts dagar, avtal, fördela studenter, samt ta emot och ge information.
- *VFU-ledare Högskolan*: Organisera och genomföra möten med lokala VFU-ledare, skapa förutsättningar för integrering av VI-dagar (skolans behov och kursens innehåll), introducera nya lärare på Högskolan i tankarna bakom VI-dagar, identifiera behov av och planera kompetensutveckling riktad till lokala VFU-ledare och handledare samt upprätta kalendariet varje termin för VFU och VI-dagar.

Parallellt med de externa insatserna pågick organisering inom programmen för VFU och VI-dagar. Ansvariga för program och VFU arbetade på olika sätt med kursansvariga för att etablera VI-dagar i berörda kurser.

Särskilda avtal

Huvudman hade ansvar för att anmäla intresserade skolor att bli en övningsskola och Högskolan gav kontinuerligt information till rektorer och lärare. När skolan väl hade tagit beslut om att delta som övningsskola inom försöksverksamheten skrevs särskilda avtal mellan rektor och lärosätets akademichef som innefattade följande fyra kvalitetskriterier:

- Skolans ledning visar hög kvalitetsmedvetenhet kring: organisation, undervisning, kompetens och utvecklingsarbete.
- Rektor bedömer nuvarande handledares erfarenhet och kompetens av handledning som god och är beredd att ge förutsättningar till utbildning för handledare som inte har formell handledarutbildning.
- Rektor bedömer personalens inställning till att bli och utvecklas till en övningsskola som god, så att försöksverksamheten blir hela skolans angelägenhet.
- Rektor bedömer i samarbete med Högskolan att skolan har kapacitet att ta emot nya studentgrupper under försöksverksamheten.

Utöver kvalitetskriterierna ovan innehöll avtalet även riktlinjer om: placering av studenter, stöd till lokala VFU-ledare, ersättning, handledarutbildning, studenternas utvecklingsarbete och årlig utvärdering.

Organisering av VFU på övningsskolor

Tanken var att själva försöket skulle innefatta tre intag av studenter: hösten 2014, 2015 samt 2016. Eftersom det under den perioden kom så många positiva signaler om utfallet gick det inte att återgå till mer traditionell VFU. Därför kom försöksverksamheten redan år 2017 att omfatta samtliga studenter på programmet. I Halmstadmodellen inkluderas hela grupper av studenter i terminsvisa intag till programmet.

För att studenterna skulle få kontinuitet på sin övningsskola genomfördes all VFU de första fyra terminerna på en och samma skola. Under perioden genomfördes även VI-dagar på övningsskolan. Under femte och sjätte terminen genomfördes VFU på skola som inte var en övningsskola. En bakomliggande tanke var att studenterna skulle få insikter om olika lokala förutsättningar för

yrket. Till den sista och avslutande VFU-perioden återkom studenterna till sin övningsskola. Figur 3 visar hur VFU-perioder på totalt 20 veckor liksom VI-dagar fördelades under utbildningstiden.

Termin	VFU F-3	VFU 4-6	VI-dagar
1	Två veckor på övningsskola	Två veckor på övningsskola	x
2	Tre veckor på övningsskola	Två veckor på övningsskola	x
3	Två veckor på övningsskola	Tre veckor på övningsskola	x
4	Tre veckor på övningsskola	Två veckor på övningsskola	x
5	Fyra veckor på en annan skola	Fem veckor på en annan skola	
6	En vecka på en annan skola	Ingen VFU	
7	Ingen VFU	En vecka på övningsskolan	x
8	Fem veckor på övningsskola	Fem veckor på övningsskola	

Figur 3: Fördelning av VFU och VI-dagar.

Koncentration av studenter

Koncentration av studenter enligt Halmstadmodellen innebar att placera grupper av 4-6 studenter per stadium på samma övningsskola. Varje höst tillkom nya grupper. Visserligen var studenterna på en annan skola under tredje året, men när studenterna återkom på sin sista VFU skulle både VI-dagar och VFU-perioder fördelas för olika studentgrupper. Trots försök att undvika ”krockar” fanns det dagar när mer än en studentgrupp var på plats samtidigt. Krockarna blev till slut övermäktiga och år 2017 tog Högskolan beslut om att varje skola enbart skulle ta emot nya studenter varannan höst och att antalet studenter skulle relateras till skolans storlek.

Förändringar av antalet övningsskolor

Utöver ovanstående förändringar togs även beslut om att samtliga studenter på grundlärarprogrammet skulle genomföra VFU på övningsskolor. Försöksverksamheten hade fallit så väl ut gällande kvalitet och likvärdighet att samtliga studenter behövde ingå. Därmed övergick försöksverksamheten med övningsskolor till lärosätets ordinarie sätt att genomföra VFU. Ytterligare tre skolor huvudmän tillkom: Båstad, Helsingborg och Höganäs kommun. Hösten 2018 var totalt 28 övningsskolor etablerade eller på väg att etableras. I figur 4 framgår hur antalet nya övningsskolor fördelas mellan åren och i bilaga 1 framkommer även hur övningsskolorna fördelades mellan skolor huvudmän.

Startår	Antal nya övningsskolor
2014	9
2015	0
2016	1
2017	8
2018	10

Figur 4: Tidpunkter för etablering av nya övningsskolor.

För att ytterligare stärka likvärdigheten gjordes vid samma tidpunkt ännu en förändring. Studenterna skulle genomföra samtliga VFU-perioder på övningsskolor, en övningsskola under första och andra utbildningsåret och en annan under tredje och fjärde året.

Kompetensutvecklingsinsatser

I regeringens uppdrag om övningsskolor var kompetens en central ingrediens. Lärare som handleder studenter inom försöksverksamheten behövde relevant kompetens för uppdraget. Därför startade lärosätet kontinuerligt handledarutbildning på 7,5 hp under hela försöksperioden. Intentionen var att samtliga handledare skulle genomgå handledarutbildning men även att övriga lärare

som berördes av VI-dagar skulle erbjudas utbildning. För övrigt gällde samma riktlinjer kring handledningsuppdraget som tidigare. Under försöksperioden genomgick över 600 lärare utbildningen och andelen utbildade handledare har ökat från 30 till cirka 80 procent. Övningsskolornas rektorer tog stort ansvar för att prioritera handledarutbildning för alla. Även lärare från andra skolor anmälde sig i högre grad till utbildningen.

För att kvalitetssäkra nivån på kompetens genomfördes även andra utbildningsinsatser för handledare på övningsskolorna. Under perioden erbjöds till exempel ”lära-känna-kurser”, didaktiska work-shops och bedömningsseminarier i samband med VFU och VI-dagar. De lokala VFU-ledarna fick ibland fungera som stöd för handledarna och för detta ändamål deltog de i seminarier kring metahandledning, grupphandledning, observation och videoanalys.

Bedömningen av studenters yrkeskunnande efter varje VFU-period genomförs av handledare, ibland i samråd med den lokala VFU-ledaren. Högskolans lärare gör bedömningar av VFU vid två tillfällen under utbildningstiden, vilken innebär att studenten blir observerad och får återkopplingar i ett tre-parts-samtal där summativa och formativa aspekter lyfts fram. VFU-besöken inom försöksverksamheten har successivt förändrats och blivit en kollegial angelägenhet som bygger på samarbete mellan studenter, handledare och Högskolans lärare. Några prövade även digitala redskap som underlag för tre-parts-samtalen som ett sätt att ytterligare säkerställa en likvärdig bedömning. Under försöksperioden erbjöds Högskolans lärare med ansvar för tre-parts-samtal kontinuerlig kompetensutveckling. Utöver handledarutbildning behövdes mer kunskap kring specifika delar i läraruppdraget, bedömning av praktiskt yrkeskunnande och bedömningssamtal.

Samverkan i olika former

Tack vare VI-dagar och lokala VFU-ledare i Halmstadmodellen genomsyrades hela försöksverksamheten av samverkan. De lokala VFU-ledarna deltog månadsvis i ett gemensamt arbete med VFU-ledare och lärare på Högskolan och iscensatte även egna processer på övningsskolan i vilka studenter, handledare och skolledare ingick. Vi kan således konstatera att samverkan skedde på olika nivåer.

Samverkan i form av kombinationstjänster involverade allt eftersom lärare och lokala VFU-ledare på övningsskolorna. Omfattningen rörde sig om enstaka uppdrag eller 20 procents tjänstgöring i kurser eller VFU-besök. Inga kombinationstjänster etablerades från Högskolan till övningsskolorna. Några skolor efterfrågade enstaka kompetensvecklingsinsatser för hela skolan, något som också genomfördes men i begränsad omfattning.

Samverkan skedde vidare genom olika former av forsknings- och utvecklingsarbeten (FoU) i försöksverksamheten. Forskningen kopplades till forskningsmiljön inom akademien och genomfördes i nära samarbete med övningsskolorna. Under perioden 2015–2016 initierades pilotprojekt där forskare tillsammans med försöksverksamheten identifierade frågeställningar om bland annat: bedömning av praktiskt yrkeskunnande, lokala seminarier, verksamheternas kultur och lokala VFU-ledares praktik (jfr Jonasson, 2019; Zimmerman Nilsson, 2019). Året därpå startade FoU-projekt om digitala observationsredskap för att påverka kvalitetsutveckling i VFU-handledning. Projektet har gett positiva resultat och pågår fortfarande i samverkan med Universitet i Agder och Tromsø (Wennergren, Thornberg, Bjørndal, & Mathisen, 2018). Arbetet har pågått i större utsträckning på övningsskolor men även prövats på övningsförskolor. Med lärdomar från tre lärosäten är förhoppningen att redskapet ytterligare prövas i samverkan mellan kursansvariga och VFU-handledare i fler kurser inom lärarprogrammen.

Högskolans lärdomar: Processer inom programmet

I den text som följer beskrivs utfallet av arbetsprocesserna inom grundlära­r­pro­gram­met för att etab­lera, prö­va och granska samverkan kring VFU i form av övningsskolor. För att rikta fokus på rege­ringens intention om VFU med koncentration-kompetens-samverkan har vi valt att kon­centrera oss på projektorganisationen, vilket innebär att lärare som på något sätt varit berörda av VFU och VI-dagar finns med genom samtal, intervjuer eller skrivna berättelser. Särskilt ansvariga för underlag och text har varit: programansvariga, VFU-ledare, VFU-samordnare, kursansvariga samt projektledare. Processen beskrivs i tre skeden): etablerande skede (år 1), prövande skede (år 2-3) och granskande skede (år 4-5). Se figur 6 i kommande avsnitt (Forssten Seiser, 2017).

Etablerande skede

Som nämnts i inledningen initierade lärosätet både en projektgrupp och arbetsgrupp som en del av projektorganisationen. Projektgruppen stod för övergripande planering både internt och externt medan arbetsgruppen stod för planering och genomförande på övningsskolorna. Gruppens arbete innebar att bygga upp strukturer för etablering utifrån regeringens aspekter *koncentration*, *kompetens* och *samverkan*. Studentkoncentrationen skulle öka på ett mindre antal skolor. Verksamheten skulle bygga på samverkan mellan Högskolans kurser och VFU. Kompetensbehovet för olika uppdrag skulle uppmärksammas parallellt med att utbildningen av VFU-handledare skulle breddas och intensifieras. Det interna arbetet inom programmet etablerades på flera plan samtidigt. Först och främst fanns en stående punkt på programmöten där det pågående arbetet uppdaterades och diskuterades med lärargruppen. VFU-ledaren delgav efter hand vilka kurser som var på gång för att börja etablera VI-dagar. Utöver detta träffades VFU-ledare och kursansvariga för varje ny kurs med VI-dagar, för att mer specifikt skapa strategier, innehåll och underlag som kunde relateras till kursen.

Under det etablerande skedet handlade de externa samtalen med lokala VFU-ledare mest om utmaningar kring logistik och praktiska dilemman som hade uppstått på övningsskolorna. I detta skede var nio skolor involverade. Högskolans VFU-ledare hade fullt upp med att lära känna skolorna och de lokala VFU-ledarna men även att fungera som bollplank och koordinator av lösningar och erfarenheter som delgavs från olika övningsskolor.

Det uppstod många frågor och till viss del frustration under första året. Övningsskolorna menade att Högskolan i högre grad borde ha svar på deras frågor, vilket vi inte hade, eftersom konceptet skulle utformas *tillsammans*. Det ägnades även mycket tid åt att stöta och blöta och verkligen försöka lyssna på varandras frågor, särskilt kring VI-dagarnas utformning. Det uppstod även förvirring bland studenterna när lärare på Högskolan och övningsskolan gav olika budskap om kurser, VI-dagar eller VFU-uppgifter. Från Högskolan sida blev det viktigt att förmedla ett visst lugn och en inställning om att det i en försöksverksamhet är okej att prova sig fram och att lära av varandras erfarenheter för att sedan ta nästa steg. Respekten och tilliten för varandra hjälpte arbetsgruppen framåt.

Prövande skede

Under det prövande skedet var personalomsättningen på Högskolan hög. Chefer i olika positioner slutade och det tog tid innan nya kom plats och lärde känna verksamheten. Ansvariga för programmet byttes fyra gånger under försöksperioden. Självklart påverkades försöksverksamheten, men det är svårt att peka på några specifika konsekvenser. Under perioden fick dock Högskolans

VFU-ledare ta ett extra stort ansvar. Tack vara all positiv återkoppling från de första övningsskolorna kunde projektorganisationen tillsammans med lärare i programmet upprätthålla vissa strukturer.

I detta skede fördjupades samtalen om VI-dagar med Högskolans lärare. Vi fick inspiration från Linnéuniversitetet om olika sätt att utforma underlag för VI-dagar som på ett tydligare sätt skulle koppla ihop studenternas pågående kurs med VI-dagar. Underlagen som studenterna samlade in på VI-dagarna för att bearbeta tillsammans med Högskolans lärare, behövde få en tydligare koppling till kursmålen. De autentiska underlagen utgick från studenternas upplevelse av praktiken och blev allt eftersom viktiga bidrag till examinerande seminarier på Högskolan. Kursansvariga lärare upptäckte efterhand fler vinningar med VI-dagskonceptet. Underlagen från VI-dagar gjorde att lärarna prövade olika examinerande uppgifter i kurserna; moment lades till, förändrades eller förfinades.

Frågan om hur vi kunde säkerställa progression för VI-dagarna uppkom i detta skede. Det fanns olika idéer om hur de lokala seminarierna skulle kunna baseras på filmsekvenser från studenters undervisning. Tillsammans med lokala VFU-ledare planerades för att varje omgång VI-dagar skulle innefatta ett seminarium där studenter regelbundet fick sin undervisning analyserad i grupp. Vi bjöd också in forskare från Norge som genom föreläsningar inspirerade lärare på lärarutbildningen och övningsskolorna. Skolorna kom igång olika snabbt och vi fick lära tillsammans av skolornas olika erfarenheter. Två av skolorna hade dessutom en följeforskare på plats (Zimmerman Nilsson, under granskning). På en skola där studenterna var lite ängsliga att bli filmande kunde handledare inledningsvis låta sin undervisning bli filmad och analyserad. Filmning utvecklades efterhand till användning av andra digitala redskap för att skapa underlag för seminarier eller handledning (se centrala begrepp).

I detta skede efterfrågades också mer konkreta formuleringar om vad rollen som lokal VFU-ledare innebar. Under försöksverksamheten kom vissa arbetsuppgifter från kommunens VFU-samordnare att flyttas över till den lokala VFU-ledaren. Till exempel ändrades rutiner för hur studenterna skulle placeras. Kontakten och stöttningen av handledarna kom också i första hand ske genom den lokala VFU-ledaren. Även om det behöves en inramning av den lokala VFU-ledarens arbetsuppgifter fick den inte bli statisk. Arbetsinsatserna på en liten byskola kunde aldrig bli exakt samma som på en stor skola med 500 elever. Kontinuerliga erfarenhetsutbyten på Högskolan blev avgörande för utvecklingen framåt.

Efter hand som omfördelningar och organiseringen började sätta sig uppstod ett behov av kompetensutveckling för lokala VFU-ledare. Tack vare att praktiska dilemman allt eftersom fick sin lösning, kunde Högskolan lyssna på önskemål och formulera innehåll för kompetensutveckling. Till exempel handlade innehållet om kvalitet i lokala seminarier på övningsskolorna, video som dokumentationsunderlag för didaktiska frågor och likvärdighet i bedömning av studenter. Kompetensutvecklingen utformades således i dialog. Efterhand som erfarenheterna byggdes på, kom både övningsskolorna och Högskolans lärare vidare i olika sätt att leva upp till Halmstadmodellen. De praktiska frågorna minimerades och frustrationen minskade. Studenterna och deras lärande kom alltmer i centrum i de möten som Högskolan bjöd in till.

Granskande skede

Under det granskande skedet var alla inställda på att det nu skulle finnas tid att förfinas de insatser som hade gjorts under det etablerande och prövande skedet, men så blev inte fallet. Eftersom försöksverksamheten tydligt hade påverkat VFU-perioderna i positiv riktning, både gällande kvalitet i handledning och gällande bedömning, tog akademien beslut om att permanenta konceptet med övningsskolor för alla studenter. Det skulle inte vara någon försöksverksamhet längre, utan alla studenter behövde få tillgång till övningsskolor. På så sätt kom ytterligare skolor att etableras från år 2017 och framåt. Det gjorde att arbetsgruppen med lokala VFU-ledare fördubblades liksom att deltagarna i gruppen var i olika skeden och därmed hade helt olika behov. Personalstyrkan på Högskolan fick svårt att räkna till och ytterligare en VFU-ledare tillsattes.

Skolor som startade år 2017 fick inte samma möjligheter att skapa konceptet tillsammans, utan istället låg fokus på att byta erfarenheter med skolor som hållit på ett tag. Nya övningsskolor tilldelades en särskild ”vänskola” att vända sig till i praktiska frågor som uppstod. Det var dock en skör balansgång att tillgodose utbildningsbehoven från de som varit med länge och de som var helt nya. Den balansgången behövde hela tiden hållas levande, så att den gemensamma tiden på Högskolan blev berikande för alla.

Mycket kraft och fokus hade hittills lagts på den lokala VFU-ledarens kompetensutveckling, men även handledare behövde få delta i olika utbildningsinsatser. Högskolan började erbjuda ”lära-känna-kursen-tillfällen” där handledare fick möta ämnesföreläsare för en kurs i taget, få information om kursens innehåll och delta i något kursmoment i form av workshop. Efterhand uppstod ett större behov av detta, särskilt i de ämnesdidaktiska kurserna. Lärarna på Högskolan och handledarna kom närmare varandra, vilket ledde till bättre kommunikation med samma budskap till studenterna. När betyget VG infördes för VFU uppstod också ett större intresse för de bedömningsseminarier som regelbundet genomfördes. Dit kunde handledare komma med frågor som berörde tolkningar av bedömningsmatrisen eller lyssna till andras dilemman kring bedömning.

När de första studenterna kom till sitt sista utbildningsår (vårterminen 2018) kunde Högskolans lärare tillsammans med lokala VFU-ledare lyfta blicken något mer. Olika personalgrupper hade lärt känna varandra, vilket medförde att det var lättare att ta kontakt och diskutera frågor som uppstod. Nya kontaktvägar var på plats, handledarna visste till exempel vem de skulle vända sig till kring frågor om studenter i behov av stöd. Till skillnad från tidigare då informationsvägarna hade varit oklara, minskade missförstånden i kommunikationen. För att ytterligare undvika missförstånd upprättades en gemensam digital plattform för information och gemensamma dokument.

Under detta skede genomfördes två särskilda insatser under studenternas sista VFU-period. Dels genomfördes ”skolövertagning” då studenterna fick möjlighet att ta hela ansvaret för sin klass under tre dagar medan handledarna deltog i kompetensutvecklande arbete (se centrala begrepp). Dels skulle studenterna genomföra sina praktiska utvecklingsarbeten på övningsskolorna (se centrala begrepp). Tanken var att problemområdet för kvalitetsutveckling skulle identifieras tillsammans, det vill säga med skolans personal och studenterna. Det var inte helt enkelt eftersom studenterna ofta valde områden utifrån sina egna intressen. På vissa skolor kunde man i dialog utforma något tillsammans och på andra fick studenternas intressen vara avgörande. Oavsett vilken ingång som valdes framkom olika lärdomar för skolans personal när studenterna i slutet av termi-

nen presenterade resultaten för hela arbetslag eller hela skolan. Lärdomarna handlade ofta om didaktiska frågor, till exempel problem som studenterna upptäckt i sina analyser eller nya didaktiska val baserat på aktuell forskning som studenterna provat.

Som summering och avslutande insats skulle försöksverksamheten utvärderas tillsammans med alla skolor. Det krävdes dock en hel del tankearbete för att skapa regi för en självvärdering där samtliga skolor deltog, inte bara för att skapa underlag utan även för att ta rollen som författare. Många av Högskolans lärare var på plats för att ge stöd och återkoppling under analysdagarna. Med facit i hand kan vi konstatera att teamen visade hög grad av självständighet under arbetet, men också hög grad av samarbete inom teamen (se kommande avsnitt).

Ett lugn infann sig i slutet av detta skede. Högskolans personal hade börjat se ljuset i tunneln och vi kunde se fler och fler positiva bieffekter av försöksverksamheten. Dessa erfarenheter var viktiga för uppbyggnaden av den ”nya” VFU-verksamheten som grundar sig i Halmstadmodellen och lärdomar som erövrats under försöksverksamheten.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Till andra lärosäten som vill etablera VFU-samverkan i form av övningsskolor vill vi delge några särskilt utvalda lärdomar som dragits av processerna på Högskolan.

Att korrigera kursen från att Högskolan ägt alla premisser för VFU till ett gemensamt ägande har krävt ett nytt synsätt, men även gett många positiva bieffekter: Steget från att Högskolan tidigare gav all information om VFU, till att VFU och VI-dagar skapades tillsammans med skolor har varit stort. Att förändra ”ägarskapet” för VFU har krävt ett aktivt samarbete i alla tre skeden; det hade inte varit möjligt att direkt hamna på en optimal fördelning. Benämningen försöksverksamhet har underlättat för samtliga parter att våga göra försök. Även om koncentration var en ny situation på skolorna så har VFU-periodernas innehåll inte förändrats. Konceptet VI-dagar förändrades dock över tid genom att gå från att vara en inramning av kursernas innehåll till att bli alltför styrda och slutligen landa på en nivå som alla kunde vara överens om. Mottot ”Vi gör lärarutbildning tillsammans” tog längre tid att införliva på Högskolan än på grundskolan, något som också har visat sig på andra lärosäten (UKÄ, 2017, 2019). Vi kan dock se att flera kollegor insett det didaktiska mervärdet med VI-dagar och tillsammans med handledare och studenter blivit skickliga på att utforma och förfina professionsutvecklande underlag (jfr Gardesten & Nordänger, 2018). Vår slutsats är att förändrat ägarskap av VFU har krävt en aktiv process tillsammans med deltagande skolor, men det har också krävt investering i relationer och engagemang. Ägarskap och engagemang har ömsesidigt påverkat varandra.

VFU som bygger på koncentration av studenter har ställt höga krav på extern samverkan och intern kompetens: Tiden när en lärare mest arbetade ensam i klassrummet är förbi. Så är också tiden förbi när en student placerades ensam på en skola, i alla fall om vi tänker konceptet övningsskolor. Ur lärarutbildningens perspektiv har koncentration av studenter enbart tillfört positiva konsekvenser. Tack vara koncentration har studenter och handledare tillsammans hittat nya former för samarbete och kollegialt lärande som gynnat alla. Grupphandledning, lokala seminarier och sambedömning av studenter är bara några exempel på kvalitetshöjande insatser. Koncentrationen har också ställt krav på Högskolan att hitta former för samverkan med samtliga skolor, liksom krav på kompetens hos Högskolans lärare att leda tre-parts-samtal med kvalitet i nya konstellationer. De besökande lärarnas bedömningskompetens måste vara minst lika hög som den kompetens lokala VFU-ledare erövrat i sin kompetensutveckling. Samverkan har vidare ställt krav på kursansvariga

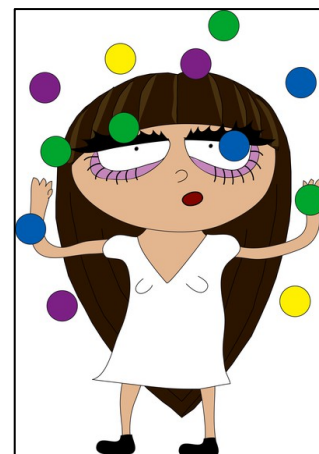
och Högskolans VFU-ledare att utforma underlag till VI-dagar tillsammans med lokala VFU-ledare, som också fått ge återkoppling på vad som fungerat eller inte fungerat.

Den viktigaste framgångsfaktorn för etablering av övningsskolor har varit samarbetet med de lokala VFU-ledarna: De lokala VFU-ledarna har under alla skeden tagit ett stort ansvar. De största utmaningarna uppkom förstås under det etablerande skedet. Att göra anpassningar av Halmstadmodellen utifrån skolans förutsättningar hade inte varit möjligt utan god lokalkännedom och god intern kommunikation med både skolledning och handledare. Hög koncentration i kombination med VI-dagar har krävt att någon på skolan ansvarar för logistik och organisering. VI-dagarna har också genererat högre grad av samverkan mellan kursansvariga och handledare. För att nå dit har samordningen mellan lärare på Högskolan, övningsskolan och studenter varit avgörande. Vi kan konstatera att den samordningen varierat och ibland fallerat när lärare slutat eller när kursers utformning förändrats utan att det skett någon kommunikation med övningsskolorna.

Digitala underlag för lokala seminarier och handledning har påverkat förutsättningar för studenters progression i praktiskt yrkeskunnande, för kvalitet i handhandledningssamtal och för handledares samtal om likvärdig bedömning: Att skriftliga observationsunderlag påverkar nivån på handledningssamtal är inte något nytt, men det är sällan som handledare har möjlighet att renskriva anteckningar från observationer och delge dessa till studenter före handledningen. Digitala underlag har inte krävt något "mellanarbete" av handledaren. Att välja sekvens från filmad undervisning har varit studenternas ansvar och har i många fall bidragit till avancerade analyser snarare än återberättelser av undervisning (Zimmerman Nilsson, under granskning). Samma sak gäller för digitala observationsunderlag med MOSO där studenter haft möjlighet att förbereda frågor till handledningen. Vi vill dock understryka att det inte är de digitala underlagen i sig, utan nivån på reflektioner och samtal i seminarier och grupphandledning som har bidragit till progression och kvalitetsutveckling (Wennergren m. fl., 2018).

Att etablera en försöksverksamhet under en period när chefer på olika nivåer har bytts vid flera tillfällen har varit en stor utmaning: Det har påverkat den interna etableringen av försöksverksamheten att både akademichef, avdelningschef och programansvariga bytts ut 3-4 tillfällen under 5 år. Istället för att bli en integrerad del av lärarutbildningen har försöksverksamheten i vissa perioder fått överleva på egen hand. Kanske har den succesiva uppbygganden av projektorganisationen fungerat som stabiliserade faktor när nya frågor som uppkom behövde hanteras på "fel nivå". Å andra sidan har nya chefer visat hög tillit till projektorganisationen och bidragit med stöd när försöksverksamheten växt i rasande tempo.

Att mitt i en försöksverksamhet ändra inriktning till en permanent utformning av VFU gjorde att insatserna ständigt handlade om att etablera nya skolor och aldrig kom till ett skede av att enbart förvalta och utveckla. Med facit i hand fick nya övningsskolor som tillkom efterhand inte samma förutsättningar att påverka utformningen av Halmstadmodellen som de första. De fick snarare bygga vidare på lyckade och mindre lyckade etableringar som de första skolorna gjort. Att ständigt etablera nya skolor har också påverkat insatserna för Högskolans VFU-ledare. De fick kontinuerliga träningstillfällen att hålla många bollar i luften samtidigt, till exempel balansera kompetensutveckling för lokala VFU-ledare som startade år 2014, 2016, 2017 och 2018. Även program- och projektansvarig fick träna på att hålla många bollar i luften i förhållande till nya skolor och nya skolledare (se vår metafor). Att kunna se



mindre lyckade insatser som träningstillfällen har samtidigt bidragit med en stor skopa positiv energi in i lärarutbildningen.

Avslutningsvis har medgångarna i försöksverksamheten övervägt motgångarna och framför allt på ett revolutionerande sätt påverkat kvalitetsutvecklingen av VFU. Vår slutsats är att *koncentration* har gett många positiva effekter för lärarutbildningens kvalitet, men det hade aldrig kunnat ske utan intensiv *samverkan* på olika plan och gedigna insatser på *kompetens*. Vi vill uppmana alla lärosäten att våga utforma sin modell för övningsskolor. För oss har det förändrat grundsynen på verksamhetsförlagd utbildning som efter hand gynnat alla parter, studenter, handledare, skolor och lärarutbildningen.

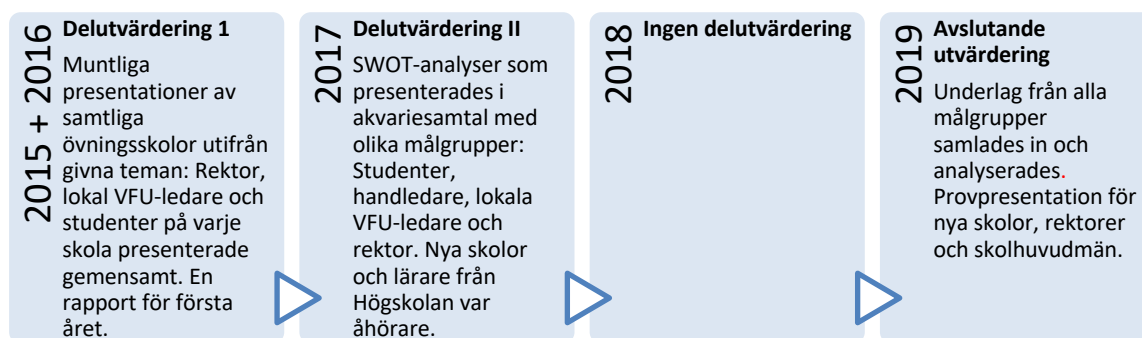
Genomförande av övningsskolornas självvärdering

Denna del riktar sig mot övningsskolornas utvärderingsarbete och beskriver datainsamling, analys och textproduktion som de lokala VFU-ledarna från 18 skolor genomförde i åtta team. Under två tillfällen på våren och två på hösten 2019 arrangerade personal från Högskolan så att de lokala VFU-ledarna kunde delta i analysarbetet och framskrivande av resultatet i åtta fallbeskrivningar. De tio skolor som ingått mindre än ett läsår fick delge sina erfarenheter muntligt i gruppsamtal som leddes av lärare från Högskolan. Deras lärdomar finns inkluderade i sammanställningen av skolornas lärdomar. De fick också ta rollen som kritisk vän (Handal, 2007) till andra skolor, vilket presenteras nedan.

Utvärderingar under försöksverksamheten

Under en försöksverksamhet som ska pågå i fem år behövs å ena sidan kontinuerliga underlag och analyser för att dra lärdomar och korrigera kursen (processutvärdering). Å andra sidan kan det lätt uppstå en slags utvärderingsutmattning. En rapport sammanställdes efter första året för att kunna sprida lärdomar till andra program på lärosätet (Wennergren, 2015). Därefter genomfördes två delutvärderingar och en avslutande utvärdering som resulterat i föreliggande rapport.

Vid den första delutvärderingen var alla inställda på att endast de första nio skolorna skulle vara en del av försöksverksamheten. Efter beslutet om övningsskolor för alla studenter kom en stor del av Högskolans uppdrag och arbetsuppgifter att handla om att etablera nya övningsskolor varje läsår. I det skedet togs därför också beslutet om att endast göra mindre delutvärderingar och lägga mer tid på en avslutande självvärdering. Till utvärderingarna bidrog alla involverade med underlag för att kunna göra förändringar och justeringar under resans gång. För att direkt sprida erfarenheter presenterades resultaten muntligt tillsammans med studenter, lärare, lokala VFU-ledare, skolledare och personal från Högskolan (figur 5).



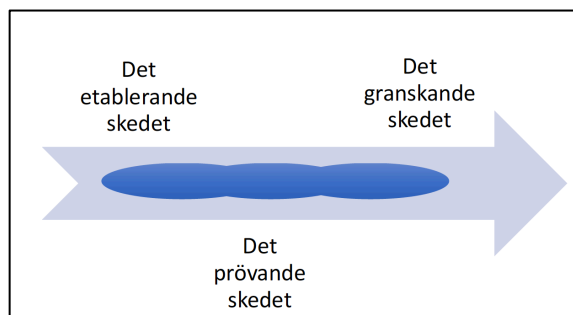
Figur 5: Sammanställning av utvärderingar under respektive år.

Det slutliga analys- och skrivprocessen var liksom hela implementeringen explorativ och genom-syrades av delaktighet; allas röster skulle höras både i analys och i textproduktion. Det innebär att samtliga lokala VFU-ledare under denna period blev medförfattare i rapportens åtta avslutande fallbeskrivningar (36 författare).

Underlag och tematisering av självvärdering

För att planera för självvärderingen utsågs en referensgrupp med lokala VFU-ledare. Planeringen resulterade i att hela försöksverksamheten skulle tematiseras i tre skeden: etablerande, prövande och granskande (figur 6). Det etablerande skedet skulle fokusera på det allra första året när konceptet övningsskola implementerades. Det prövande skedet skulle fokusera på andra och tredje

året när skolorna började pröva olika sätt att korrigera kursen eller ändra riktningen. Det granskande skedet skulle fokusera på det fjärde och femte året som handlade om att förfina kvaliteten på olika delar i konceptet. De övningsskolor som startade hösten 2014 hade vid analystillfället haft två omgångar med studentgrupper som tagit examen (2014–2018 och 2015–2019). De skolor som startade år 2016 eller senare hade ännu inte haft en studentgrupp under sista utbildningsåret.



Figur 6: Tre skeden i en femårig process (Forssten Seiser, 2017).

Som stöd för att samla data till analysen utgick skolorna från generella frågeställningar som formulerades i samråd med referensgruppen. Frågorna riktades till rektorer, handledare, lokala VFU-ledare, studenter och övrig personal (figur 7). Till varje skede formulerades dessutom specifika följdfrågor tillsammans med samtliga lokala VFU-ledare. Underlag och frågor till elever och vårdnadshavare formulerades på den lokala skolan och utgick från utvärderingar som redan var genomförda.

Etablerande skede år 1 (något nytt implementeras)	Prövande skede år 2-3 (korrigera kursen/riktningen)	Granskande skede år 4-5 (kvalitetsutveckling)
Vad etablerades och varför? Hur genomfördes etableringarna? Hur blev det? Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt?	Vad prövades och varför? Hur genomfördes korrigeringarna? Hur blev det? Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt?	Vad granskades och varför? Hur genomfördes granskningen? Hur blev det? Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt?

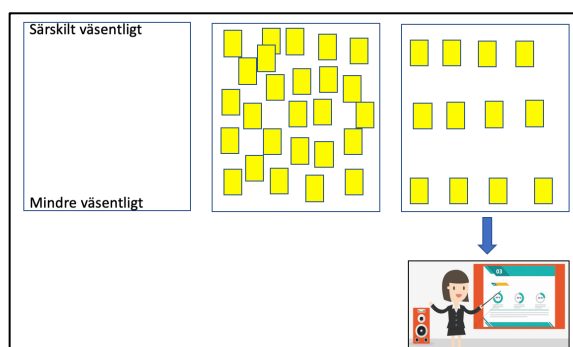
Figur 7: Generella frågor till olika skeden.

Analysarbete

Analysarbetet skedde under två dagar i slutet av vårterminen 2019 genom att 18 övningsskolor delades in i åtta team. Ett team med två skolor i Falkenberg, ett med tre skolor i Laholm, två team med total fyra skolor i Ängelholm samt fyra team med nio skolor från Halmstad. Det innebär att varje team analyserade och redovisade utfallet från två-tre skolor. Med tanke på den stora mängd data som hade samlats in för att spegla en femårig process var det viktigt att det fanns strukturer för att avgränsa sina data. Arbetet underlättades av post-it-lappar, blädderblock och olika former för färgkodning av materialet.

Analysarbetet bestod av *sortering*, *prioritering* och *avgränsning*. Sorteringen innebär att tematisera alla data i tre skeden och prioriteringen innebär att väga in vad som hade varit mest väsentligt för utfallet. Avgränsningen innebär att "tratta ner" data till ett innehåll som slutligen skulle presenteras i en fallbeskrivning. Instruktionen framstod som enkel att följa medan det praktiska arbetet blev mer komplext efter hand (figur 8). Samtalen inom teamen blev oerhört viktiga för att skapa

en gemensam förståelse av underlagen som skulle mynna ut i en gemensam text. Prioriteringar och avgränsningar var svåra att göra; författarna ville gärna berätta allt och alla insatser framstod som lika viktiga. Processen utmanades ytterligare av att teamen bestod av många författare.



Figur 8: Instruktion till analysarbetet för varje skede.

Som sista moment under analysdagarna gjorde varje team en presentation som visade särskilt väsentliga lärdomar i varje skede. Presentationerna avslutades med en metafor som skulle gestalta vad som genomsyrat den femåriga processen. Metaforen används i fallbeskrivningarnas avslutande lärdomar för att kunna "höja blicken" till en metanivå. Samtliga rektorer, skolhuvudmän och nyetablerade övningsskolor var inbjudna för att ge återkoppling på innehållet i presentationerna. I rollen som kritisk vän var uppgiften att ge skriftlig återkoppling på post-it-lappar. Lapparna sattes upp på väggarna för att vara synliga för alla.

Skrivprocessen

Under hösten 2019 samlades teamen vid två tillfällen på Högsolan för att skriva fram utfallet av analyserna i löpande text. Textproduktionen delades in i tre moment; *beskriva*, *kondensera*, och *resonera*. Varje skede skulle beskrivas och som sista moment skulle författarna kondensera det allra viktigaste och resonera kring några utvalda lärdomar. När det första utkastet fanns på plats fick alla skriftlig respons av redaktörerna för rapporten. Fallbeskrivningarna bearbetades sedan vid nästa skrivtillfälle. Samtliga team utsåg en särskilt ansvarig författare, som tog ansvar för den sista finjusteringen eller träffade sitt team vid ytterligare ett skrivtillfälle.

Utan att föregå fallbeskrivningarna kan vi konstatera ett gediget engagemang både för analys- och skrivprocessen. Att producera och bearbeta text krävde dock mer tid än vad författarna var inställda på. En lärdom är att Högsolan borde ha underlättat arbetet genom att mer tydligt förankra med rektorerna för ett avslutande skrivtillfälle på hemmaplan. En annan insikt är att samtliga skolor har bidragit till att deras erfarenheter kan prövas och beprövas av andra. Arbetet har helt enkelt skapat förutsättningar för att leva upp till skollagens skrivning om att erfarenhet ska kunna prövas och beprövas.

Lärdomar av analys- och skrivprocessen

På den avslutande skrivdagen skrev de lokala VFU-ledarna (författarna) ner sina lärdomar om analys- och skrivprocessen. Sammanställningen visar att de lokala VFU-ledarna ansåg att processen och datainsamlingen varit givande. De upplevde att de hade fått insikter i andra skolors erfarenheter och betonade att samarbete mellan övningsskolor var viktigt för likvärdigheten under VFU-perioderna. De kom också till insikt om hur mycket de faktiskt åstadkommit under resan *att bli en övningsskola*.

De lokala VFU-ledarna framhöll att strukturerna för analysarbetet hade varit till stor hjälp, både att dela upp försöksverksamheten i tre skeden och att kondensera data med hjälp av post-it-lappar. De framhöll också vikten av att höra allas röster vid datainsamlingen. Hade de fått göra om processen skulle några ha ställt mer följdfrågor vid själva datainsamlingen för att få mer utvecklande svar (från studenter, handledare och rektorer) och på så vis blivit mer säkra på vad svaren stod för. Många betonade också att såväl analys- som skrivprocess var mer tidskrävande än de hade trott. De konstaterade att det även i andra sammanhang är viktigt att ta sig tid att utvärdera och analysera på riktigt.

Skrivprocessen bidrog enligt de lokala VFU-ledarna till att medvetandegöra vad som faktiskt hade skett i försöksverksamheten. Några av dem framhöll att de blev överraskade av hur mycket de kunde se när analysen skrevs fram. De betonade vidare att det var positivt att vara med om en vetenskaplig arbetsprocess och på så vis kunna fånga in utvecklingsområden för skolornas fortsatta arbete kopplat till försöksverksamheten.

Flera av de lokala VFU-ledarna påpekade att de genom självvärderingsarbetet hade fått en struktur som de skulle kunna använda i den egna organisationen. Några konstaterade att de även skulle kunna använda strukturen för skrivprocessen med elever. Andra lyfte fram att sättet för att trätta ner data och fånga det väsentliga för fortsatt utveckling, också skulle kunna användas i skolornas utvecklingsprocesser.

De sammantagna tankarna om analys- och skrivprocessen pekar på ett tidskrävande arbete som tack vare tydliga strukturer ändå var förvånansvärt enkelt att genomföra.

Övningsskolors lärdomar: Summering & reflektioner

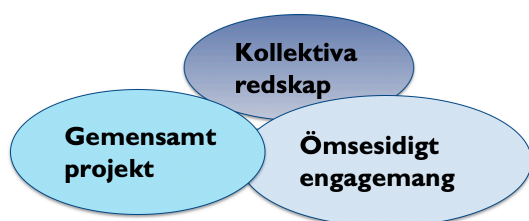
Detta avsnitt är en summering med reflektioner av de åtta fallbeskrivningar som mer specifikt presenteras i del II. Nedan följer två sätt att analysera och reflektera över övningsskolornas lärdomar: Dels genom att sammanställa titlarna i övningsskolornas fallbeskrivningar dels genom att använda Wengers (1998) sociala teori om lärande för att visa en teoretisk förståelse av resultaten.

Den första summeringen utgår från åtta intresseväckande titlar på fallen:

- Från kart till mogen frukt
- Det är vi som skapar våra nya kollegor
- Nya ögon på ett gammalt uppdrag
- Med studenter in i framtiden
- Ett fönster av lärdomar öppnas inte av i sig själv – från skola till övningsskola
- Tre laxar i en laxask
- Från idé till praktik
- Övningsskola i med- och motvind

Det budskap som framträder mest tydligt i titlarna är att skolorna har erövrat rollen som lärarutbildare. De ville ha rollen; de har tagit ansvar men det har också kostat på. Det går också att läsa in stolthet över att vara med och påverka morgondagens kollegor. Framför allt lyser engagemanget igenom, ett engagemang som också konkretiseras i alla åtta fallbeskrivningar.

Den andra summeringen visar hur skolornas lärdomar kan förstås i ljuset av en teori om lärande inom en praktikgemenskap, i vårt fall en övningsskola. Teorin är tänkt att bidra till förståelse kring de processer som krävs för att det kollegiala lärandet på en övningsskola ska ses som *allas angelägenhet* och ytterst synas i professionsutveckling för alla, studenter, lärare och skolledare. Särskilt viktiga ingredienser för en praktikgemenskap är: ett *gemensamt* projekt (innehåll), *kollektiva* redskap och ett *ömsesidigt* engagemang (figur 9). Betoningen på den kollektiva dimensionen visar sig i begreppen: gemensamt, kollektivt och ömsesidigt. Projekt och redskap har enligt Wenger (1998) en annan innebörd än den vardagliga betydelsen. Projekt handlar om ett gemensamt innehåll över tid och redskap handlar om strukturer, rutiner, metoder eller begrepp såväl i organisationer och grupper som specifika redskap i handledning. Wenger använder även begrepp som deltagande, förhandlingar och förverkligande för att visa på aktiviteter som ständigt behöver pågå inom en gemenskap. Ingredienserna ovan är tillika kvaliteter som utmärker samarbete på framgångsrika skolor (jfr Blossing & Wennergren, 2019; Jarl, Blossing & Andersson, 2017).



Figur 9: Wengers teori om kollegialt lärande inom yrket som en del av professionsutveckling (Wenger, 1998).

Gemensamt projekt

En skola *är* inte en övningsskola genom att ett kontrakt skrivs under, utan *blir* en övningsskola genom ett medvetet och långsiktigt arbete med att göra försöksverksamheten till skolans *gemensamma projekt*. I grund och botten har de intensiva insatserna inneburit *förhandlingar* kring olika

frågor som pågått parallellt, till exempel: Vad innebär VI-dagar, hur ska strukturerna och logistiken utformas, när och hur ska samarbetet mellan lokal VFU-ledare, skolledningen och lärarna ske, eller hur påverkas eleverna? När en part i förhandlingen byts ut måste innehållet i förhandlingarna bli föremål för omtag – annars inkluderas inte nya medarbetare. Många skolor vittnar om problem som uppstått när nya rektorer inte haft kännedom om avtalet med Högskolan varvid hela uppdraget landat i knät på den lokala VFU-ledaren. Det är genom kontinuerliga förhandlingar som försöksverksamheten utvecklas till hela skolans angelägenhet. Utan koncentration av studenter behövs inga förhandlingar men när det nu fanns en grupp studenter har de också fått delta i förhandlingar kring vissa frågor. För några skolor har det varit en process som fått ta tid, medan andra skolor har velat skynda på processen och kanske missat poängen med att *förverkliga* genom olika försök, och pröva lokala strukturer som förfinats efter hand.

Ägandet av det gemensamma projektet har i vissa fall även reducerat studenters självständighet. Det är en skör balansgång att förverkliga en ny roll som lokal VFU-ledare, som ska göra insatser för att underlätta för skolan, utan att ta på sig för stort ansvar och serva både studenter och handledare. Allas ansvar kring det gemensamma projektet behöver klargöras. Annars finns risken att ju mer VFU-ledare levererar desto mindre initiativ tar andra, och deltagande i det gemensamma arbetet blir mer perifert. Som exempel på balansgångar att hantera kan vi i några fallbeskrivningar läsa att "checklistan" i viss grad tenderar att bli den lokala VFU-ledarens ansvar, ofta i lokala seminarier. Tanken med checklistan var tidigare kopplad till traditionell VFU, en student en handledare och att studenten själv skulle söka information om andra yrken på skolan eller läraruppgifter som skedde utanför klassrummet (se centrala begrepp). Kanske checklistan spelat ut sin roll i konceptet övningsskola – där deltar studenter i gemenskapen och tar ansvar? Det är angeläget att de lokala seminarierna fortsätter att fokusera på studenters aktiva deltagande i gemensamma analyser av undervisning och inte blir ett forum för att ge information.

Frågan om ersättningen är också något som återkommer; olika huvudmän har valt olika sätt. En tanke är att låta konceptet – hela skolans angelägenhet – även genomsyra formerna för ersättning. Det är också en väg för att övningsskolan kan bli ett gemensamt projekt och därmed hela skolans angelägenhet. Vi har noterat att på små skolor deltar samtliga lärare i uppdraget genom att generella uppgifter fördelas mellan dem som inte är handledare medan andra kollegor genomför handledningen.

Kollektiva redskap

Fallbeskrivningarna visar en mängd olika redskap som steg för steg erövrats av fler personer för att allt eftersom ses som kollektiva redskap. Redskapen visar sig på alla nivåer: Organisations-, grupp- och individnivå. På organisationsnivå kan vi utläsa att det har etablerats många olika strukturer och rutiner: tidstrukturer i skolans kalendarium, mötesplatser för olika målgrupper, mötesplatser för mixade grupper, utrymme på dagordningen för information eller frekvens för handledning. Den lokala VFU-ledaren ses som spindeln i nätet, den som förhandlar både uppåt och nedåt i organisationen och ser till att redskapen förverkligas och förfinas tillsammans.

På gruppnivå ägnas mycket tid och engagemang åt att etablera strukturer för VI-dagar. Det har inte varit någon linjär process, utan ett steg framåt för att sedan ta två tillbaka. Frustration och dubbla budskap kom i några fall att tillfälligt påverka engagemanget på skolan. Många skolor visar även på en synvända – att gå från fokus på individer till att lägga fokus på gruppens perspektiv i olika gemenskaper. Synvändan innefattar både studenter och handledare och går helt i linje med hur lärande på en arbetsplats utformas enligt Wenger (1998). Synvändan har dock inte varit

smärtfri; både handledning av studenter och lärares undervisning har haft starka traditioner av individfokus. Men när handledning och bedömning av studenters yrkeskunnande har skett i grupp, har det också påverkat flera viktiga aspekter i utbildningen, såsom likvärdighet, progression, kvalitet och samverkan. Som i all bedömning uppstår krockar när fokus på samarbete och kollektivt ansvar ska trattas ner i en graderad skala på individnivå. Det är dock samma aspekter som lärare på högskoleförlagda kurser kontinuerligt brottas med. Vi kan konstatera att det finns många lärdomar att ta tillvara mellan studenternas olika kontexter på lärosätet och på övningsskolan.

I gränslandet mellan grupp och individnivå har det också pågått spännande försök med digitala redskap som måste erövrats av individer, men där mervärdet inte blir synligt förrän i grupp- och pararbete. Exempelen som ges handlar både om lokala seminarier och om grupphandledning. I fallen noteras vidare vikten av att studenterna är varandras *kritiska vänner* både före, under och efter undervisning (se centrala begrepp). Det framkommer även andra exempel på redskap som varit ovärderliga för handledning och bedömning där olika samtalsmodeller, men framför allt praxistriangeln, varit dominerande (se centrala begrepp).

Ömsesidigt engagemang

Att tillsammans delta i förhandlingar om det gemensamma projektet har varit de viktigaste insatserna för att påverka allas engagemang. Fallbeskrivningarna visar att samverkan och samarbete skett både i mot- och medvind. I motvind visar texterna hög grad av kritisk reflektion inåt mot skolverksamheten i stället för att göra sig till offer och konstatera vad andra aktörer skulle kunnat göra bättre eller annorlunda. Det kan vara en av anledningarna till att man lyckats vända negativa trender och komma vidare i arbetet med att bli en övningsskola. I termer av Wenger har deltagandet pendlat mellan att vara en aktiv deltagare (aktör) och att ta ett steg tillbaka och bli mer perifer. Det är så det fungerar i praktikgemenskaper; alla har inte samma grad av deltagande hela tiden, men alla känner sig delaktiga i det gemensamma projektet. Ansvar och delaktighet är två sidor av samma mynt. Båda delar har tydligt visat sig i skolornas lärdomar. Det betyder att målet om ökad samverkan har uppnåtts på en betydligt djupare nivå än tidigare.

Avslutningsvis kan vi konstatera att studenterna fått träning i att utveckla sin professionella identitet. En professionell identitet formas när lärare under längre tid får erfarenhet av att befinna sig i en praktikgemenskap där det kollegiala lärandet är en självklarhet (Blossing & Wennergren, 2019; Svedberg, 2016). Studenter som på sin övningsskola blir del av en professionell gemenskap för lärande kan relativt snabbt utveckla en sådan identitet, medan studenter som hunnit vänja sig vid att arbeta isolerat behöver längre tid på sig för att bygga tillit till ett gemensamt lärande i sitt kommande yrke.

Referenser och centrala begrepp

- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande. Resan till framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egen praktik* (doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Gardesten, J. & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarutbildning: Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning och Lärande*, 9, 68-85.
- Gardesten, J. & Nordäng, U-K (2018). Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning. *Utbildning och Lärande*, 12(2), 25-40.
- Handal, G. (2007). Handledare som guru eller kritisk vän? I: T. Kroksmark & K. Åberg (red). *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Handal, P. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jonasson, M. (2019). Ethnographical mapping of thick places – teaching and learning practices in teacher training schools, *Ethnography and Education*, 14(1), 16-33.
- MOSO (2020). *Mentoring Observation Software*: <https://moso.as>
- Nordäng, U-K & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande*, 1, 180-97
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Stoll, L. et.al (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- UKÄ (2017). *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar*. Delrapport 2017:13. Stockholm: UKÄ. <http://uka.se>
- UKÄ (2019). *Övningsskolor och övningsförskolor: En fallstudie om lärar- och förskollärarytbildningen. Rapport 2014-2019*. Stockholm: UKÄ. <http://uka.se>
- Wennergren, A. (2015). *Övningsskolor - ett första år fyllt av positiv energi: Utvärdering av grundläroprogrammet 2014-15*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Wennergren, A. Thelin, A. & Pettersson, B. (2010). *Skolövertagning inom lärarutbildningen. Ett pilotprojekt inom den verksamhetsförlagda utbildningen vid två skolor i Kalmar*. Kalmar: Linneuniversitetet.
- Wennergren, A, Thornberg, F, Bjørndal, C. & Mathisen, P. (2018). Lärarstudenters deltagande i interaktiv observation och handledning. En studie om VFU-handledning på övningsskolor. *Högre Utbildning*, 8(2), 72-86.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2019) Student mentors in didactic conversations concerning mentoring in group seminars; A way to develop pedagogical content knowledge? *European Conference on Educational Research*, (ECER) 2019, Hamburg 3-6 September 2019.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (under granskning). Conversations about Mentoring Student Teachers; an Arena for Student Mentors Developing Pedagogical Content Knowledge? *Issues in Educational Research*.

Centrala begrepp

Checklistan: Högskolan har sammanställt en checklista på delar av lärares uppdrag som inte sker i klassrummet. Listan visar även på olika professioner i skolan som lärarstudenter behöver träffa och känna till. Tanken är att listan ska vara ett stöd under hela utbildningen för att samtliga studenter ska få förståelse för alla delar i läraruppdraget (www.hh.se/vfu).

Digitala observationsunderlag: Genom en ny applikationen kan lärarstudenter skapa digitala observationsunderlag som innefattar film, foto och textkommentarer (MOSO, 2020). Tanken är att observationsunderlagen ska bidra med förutsättningar för handledning av hög kvalitet eller analyser av undervisning i grupp (lokala seminarier). Under en pilotstudie 2017 konstaterades positiva resultat både gällande studenternas deltagande i handledningssamtalen och nivån på samtalen (Wennergren, Thornberg, Bjørndal, & Mathisen 2018). Följande filmer ger mer information.

Övningsskola 1 min på norska: https://video.uia.no/media/0_fad6exxs

Övningsskola 7 min på svenska: <https://www.hh.se/forskning/forskningsmiljoer/centrum-for-larande-kultur-och-samhalle-clks/forskningsprojekt-inom-clks/moso-mentoring-and-observation-software---interaktiv-observation-.html>

Kollegialt lärande: Kollegialt lärande ska, enligt rådande styrdokument, präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt där systematik, analys och kritisk granskning står i förgrunden. För detta krävs underlag att analysera (jfr Blossing & Wennergren, 2019). Det är något som studenterna tränar under lokala seminarier.

Kritisk vän: Begreppet ”kritisk vän” sammanfattar vad begreppet handlar om. ’Kritisk’, som innebär analys, bedömning, värdering och kvalitet, kombineras med ’vän’, som innebär relationer, tillit, stöd och bekräftelse (Handal, 2007). En kritisk vän gör sitt yttersta för att hitta balans mellan bekräftelser och utmaningar i sin respons. *Bekräftelser* är en positiv förstärkning som behöver beskrivas och motiveras, till exempel i responsen på studentens undervisning eller i respons mellan kollegor. *Utmaningar* hanteras ofta med hjälp av frågor för att studenten eller kollegan ska komma djupare i sin förståelse, upptäcka fler perspektiv eller se olikheter som en tillgång. För att kunna ge bekräftelser och utmaningar krävs både engagemang och en vilja att stödja andras kunskapsutveckling, men även hög grad av mod och tillit mellan kollegor eller mellan handledare och student.

Lokala seminarier: Från utbildningens andra år analyserar studenterna sin undervisning i grupp. Observationsunderlagen kan vara film eller digitala observationsflöden. De lokala seminariererna leds av den lokala VFU-ledare (jfr Zimmerman Nilsson, 2019).

Praxistriangeln: Praxistriangeln är ett beprövat redskap för att påverka nivån på handledningssamtalens innehåll (Handal & Lauvås, 2000). I den praktiska situationen behöver både handledare och studenter ha viss förståelse för tankarna bakom redskapet. På så sätt kan alla hjälpas åt att ställa frågor för att på ett medvetet sätt förflytta beskrivningar av undervisningen (P1) till motiveringar av didaktiska val i undervisningen (P2) eller värderingar och omvärderingar av den egna undervisningen (P3).

Skolövertagning: Under studenternas sista VFU-period genomförs tre dagars skolövertagning. Konceptet är lånat för Linnéuniversitetet och innebär att studenterna tar över hela ansvaret för sin klass under tre dagar (Wennergren, Thelin & Pettersson, 2010). Rektor har ett särskilt ansvar och handledarna ägnar sig åt kompetensutveckling – varav en dag på Högskolan.

Utvecklingsarbete: Under sista utbildningsåret genomför studenterna ett kvalitetsutvecklande arbete på sin övningsskola. Arbetet utgår från ett didaktiskt problem på skolan och genomförs i SKA-processens fyra steg (Skolverket, 2015): Var är vi, vart ska vi, hur gör vi och hur blev det?

Bilaga I

Tabellen nedan visar vilka övningsskolor som ingår i samverkan med Högskolan i Halmstad, skolans årskurser samt vilket år skolan började etableras som övningsskola. Även skolor som tillkom 2019 finns med. Tabellen visar också det totala antalet studenter våren 2017 och våren 2019. Antalet inom parentes visar antagna studenter ht 2019.

Skolor med årskurser och (startår)	Antal studenter våren 2017	Antal studenter våren 2019
Falkenberg		
Montessoriskolan F-6 (2014)	20	14
Söderskolan F-6 (2017)		8
Hjortsbergsskolan F-6 (2018)		8
Slöingeskolan F-6 (2018)		6
Halmstad		
Bäckagårdsskolan F-5 (2014)	22	15
Fyllingeskolan F-6 (2014)	24	24
Sofieberg/Stenstorpsskolan F-6 (2014)	18	20
Slottsjordsskolan F-5 (2014)	12	11
Eldsberga/Trönningeskolan F-6 (2016)	7	15
Jutarumsskolan F-5 (2017)		10
Linehedsskolan F-3 (2017)		6
Nyhemsskolan F-3 (2017)		6
Åledsskolan F-6 (2017)		9
Frennarps byskola F-3 (2018)		4
Valhallaskolan F-6 (2018)		9
Laholm		
Mellbystrandsskolan F-6 (2014)	21	15
Vallberga/Skottorp F-6 (2014)	18	20
Parkskolan F-6 (2017)		7
Båstad		
Strandängsskolan F-6 (2018)		9
Ängelholm		
Rebbelberga skola F-6 (2014)	15	15
Villanskolan F-6 (2014)	24	23
Errarps skola F-6 (2017)		11
Toftaskolan F-6 (2017)		8
Höganäs		
Jonstorpsskolan F-6 (2018)		8
Lerbergsskolan F-6 (2019)		(5)
Helsingborg		
Drottninghögsskolan F-6 (2018)		6
Nanny Palmqvistskolan F-6 (2018)		4
Ringstorpsskolan F-6 (2018)		5
Västra Ramlösa skola F-6 (2018)		5

DEL II

Fallbeskrivning 1: Från kart till mogen frukt

Sara Edman, Marie-Louise Rohdin-Elofsson och Johanna Sönnnerstedt

Vi som har skrivit denna text representerar olika ingångar i försöksverksamheten och arbetar alla i Falkenbergs kommun. Falkenbergs Montessoriskola gick in i försöksverksamheten hösten 2014 och Söderskolan gick in år 2017. Sara och Marie-Louise arbetar i årskurs 7–9 men är lokala VFU-ledare för F-6. Johanna arbetar i 4–9 och är lokal VFU-ledare för F-6.

Etablerande skede

När skolorna gick in i försöksverksamheten var förväntningarna höga hos samtliga aktörer. Rektorer såg den som en möjlighet att rekrytera ny personal och som ett sätt att få ta del av ny forskning. Handledarna var förväntansfulla och positiva. Många lärare förstod dock inte vad de hade gett sig in i. Fritidspersonal och elevassistenter på skolan förstod inte heller vidden av verksamheten; med många studenter var det så mycket folk i personalrummet att de undvek att gå dit. All personal tyckte dock att det var positivt med fler vuxna i klassrummet och på rasterna. Men för elever med särskilda behov kunde det ställa till problem då små förändringar kunde störa deras koncentration, allt från hur lektionerna brukade struktureras till hur studenten rörde sig i klassrummet.

Handledarna och de lokala VFU-ledarna stod inför en hel del utmaningar. De tyckte att informationen från Högskolan var knapp när det gällde kurser, mål och bedömning. Lärare som gick handledarutbildningen började emellertid hjälpas åt att bedöma och betygsätta studenterna vilket underlättade både likvärdighet och arbetsbelastning. De lokala VFU-ledarna som var med från start upplevde att de fick stöd av varandra under träffarna på Högskolan. När VFU-ledare från nya övningsskolor gick med i försöksverksamheten utsågs mentorer bland de VFU-ledare som varit med från start, vilket uppskattades. Nya VFU-ledare upplevde dock träffarna på Högskolan som förvirrande, eftersom det inte togs hänsyn till att de som var nya inte kände till begrepp och inte hade samma erfarenhet som övriga. Både bland handledare och lokala VFU-ledare pågick även diskussioner kring ersättning, då ersättningen skilde sig åt mellan olika övningsskolor i försöksverksamheten. Vissa handledare och VFU-ledare hade nedsättning i tid medan andra förväntades göra arbetet under ordinarie arbetstid. På skolor där enskilda handledare fått ekonomisk ersättning uppstod det frågor kring hur fördelningen skulle se ut.

I det etablerande skedet valde skolorna olika upplägg. På den ena skolan följde studenterna till största delen samma handledare. På den andra skolan växlade studenterna i stället mellan olika handledare. Båda uppläggen upplevdes positiva; olika handledare såg olika saker. En del studenterna var ensamma på en handledare, medan andra vid brist på handledare fick dela handledare. Att vara två på samma handledare gav studenterna trygghet, särskilt i början på utbildningen, men ledde också till konkurrens om tid, både tid med handledaren och undervisningstid i klassen. Studenterna såg att för många vuxna i klassrummet kunde leda till att eleverna blev osäkra på vem som ledde klassen.

De båda skolorna hade också olika upplägg för VI-dagar. På den ena skolan var studenterna i ”sin klass” under skoldagen och hade sedan seminarier utifrån checklistan på eftermiddagen. På den andra gjordes ett rullande schema för studenterna utifrån checklistan. Studenterna upplevde att utvecklingssamtal och föräldramöten var svårt att delta i då dessa inte alltid ägde rum när studenterna var på skolan. VI-dagarna upplevdes som positiva; studenterna kände att de kunde bygga relationer med eleverna och de kände sig mer likvärdiga med lärarna. De uttryckte att de fick vara

med i "verkligheten" och även vara med i aktiviteter utanför undervisning, till exempel utvecklingssamtal och utflykter.

Lärdomar som båda övningsskolorna tar med sig från det etablerande skedet är betydelsen av ett samarbete mellan övningsskolorna och vikten av att varje övningsskola arbetar utifrån sina förutsättningar.

Prövande skede

Lokala VFU-ledare och handledare såg en progression i studenternas undervisning mellan första och andra året. Studenterna ställde även andra krav på handledarna. Handledarsamtalen hade varit olika till sin karaktär. Någon student önskade tuffare feedback och någon annan uttryckte att alltför konkret feedback hämmade utvecklingen. Däremot ville alla studenter ha direkt feedback om vad de kunde gjort annorlunda. Tre-parts-samtalen upplevdes olika bland studenterna utifrån uppfattningen att den tredje parten gav olika feedback och ställde olika slags frågor. Studenterna uttryckte att det var positivt att handledaren såg en progression och att det skapades en trygghet mellan handledare och student. Även handledarna upplevde en progression i sin roll som handledare tack vare ökad erfarenhet och riktade fortbildningar från Högskolan. Både lokala VFU-ledare och handledare blev mer insatta i studenternas kurser och vilka förväntningar som kunde ställas. En tydligare struktur hade skapats på övningsskolan. Under detta skede infördes vidare MOSO som ett verktyg för att synliggöra studenternas progression. Några studenter tyckte att det var nyttigt att tvingas bli observerade med både film, foto och skriftliga kommentarer, medan andra kände att de inte kunde vara sig själva.

Även under det prövande skedet förekom utmaningar. Skolorna stötte på problem gällande ämnesbehörighet hos handledarna. När fem studenter kom ut på sin VFU i engelska fanns det exempelvis bara en undervisande engelsklärare. Studenterna lyfte också fram andra utmaningar såsom otydliga instruktioner från Högskolan då de skulle ha sina VI-dagar. Det hade resulterat i att de "bara" kände sig som extra personal under vissa VI-dagarna. Däremot upplevdes VI-dagar strax innan en VFU-period som viktiga då studenterna fick möjlighet att planera in kommande VFU med sin handledare. Studenternas egna förslag var att VI-dagarna skulle bestå av fyra sammanhängande dagar för fler möjligheter att hålla i planering och lektioner. Eleverna var positiva till studenternas närvaro både på lektioner och på raster eftersom de bidrog med nya idéer och förändringar på lektionerna. Eleverna upplevde dock att vissa uppgifter var för enkla och tyckte att studenterna skulle utmana dem mer. Rektorn fick under det prövande skedet lägga mycket tid på att lösa praktiska frågor såsom utrymme i personalrum, plats i arbetsrum, hängare till kläder och fler mikrovågsugnar.

Skolans lärare utmanades i undervisningen tack vare studenternas frågor och iakttagelser. En rektor införde uppföljningssamtal med studenterna och såg en stor vinning i detta. Rektorn i fråga konstaterade att sådana samtal borde starta redan under första året. Elevassistenter och kuratorer kände sig mer inkluderade när de fick ta en aktiv roll i studenternas seminarier.

Granskande skede

Så här långt i utbildningen efterfrågade studenterna ännu mer konkret och muntlig feedback från handledarna. Däremot ifrågasattes fortsatt tre-parts-samtalet med Högskolan. Studenterna upplevde bra samtal men efterlyste ett tydligare syfte eftersom det låg så pass sent i deras utbildning. De var mycket nöjda med skolövertagningen under sista VFU-perioden och det ansvar som den medförde. Handledarna betonade att studenternas utvecklingsarbeten under sista VFU-perioden

var givande för verksamheten. De hjälpte verksamheten att lyfta blicken och att inte bli "hem-mablinda". Enligt rektorn tillförde studenterna nya pedagogiska infallsvinklar, vilket gjorde att pedagoger fick reflektera över sin egen undervisning och förhållningssätt. Sista VFU-perioden var mycket positiv för alla på skolorna bland annat genom redovisningen av studenternas utvecklings-arbeten. För elever i behov av särskilt stöd blev däremot VFU-perioden påfrestande, då så gott som samtliga lektioner hölls av en student och mycket av den "vanliga" strukturen försvann. Enligt elevassistenterna handlade det inte om att studenterna gjorde ett dåligt jobb, utan det hand-lade om småsaker som studentens placering vid tavlan eller nya ljud som påverkade eleverna. Där- emot såg elevassistenter en klar fördel med att ha endast en student i klassrummet, till skillnad från hur det var under det etablerande skedet. När det var flera studenter i klassrummet vände sig studenterna mer till varandra än till handledaren. Med en student blev samarbete bättre och ett "tyst språk" växte fram mellan student och handledare.

Det var en utmaning för handledarna att ta emot nya studentgrupper under flera års tid. I sin iver att lära ut så mycket som möjligt var handledarna oroliga för att studenter skulle känna sig otill-räckliga. Handledningen upplevdes givande men tidskrävande. Handledning måste dock få ta tid. Under höstterminen 2019 sänktes den ekonomiska ersättningen för lokala VFU-ledare, vilket ledde till ytterligare diskussioner kring ersättningsfrågan.

Avslutande lärdomar och reflektioner

När vi blickar tillbaka på våra lärdomar blir det tydligt för oss att oavsett när en skola går in i en försöksverksamhet är det inledningsvis svårt att på djupet förstå vad uppdraget går ut på och vilka förväntningar som ställs.

Mentorer för lokala VFU-ledarna har varit till stor hjälp och stöd och därför är det viktigt att sko-lor som ansluter allt eftersom också får det stödet. Två lokala VFU-ledare på skolan är att föredra då det kan vara sårbart att vara ensam. Arbetsuppgifterna är periodvis betungande och det är vik-tigt att ha någon att bolla tankar och dela uppgifter med. De lokala VFU-ledarna kan se både för-delar och nackdelar med att inte arbeta i de arbetslag där studenterna gör sin VFU. Fördelar med att *inte* ingå i arbetslaget är att det är lättare för studenten att lyfta frågor som är känsliga i arbets-laget eller med sin handledare. Nackdelar kan vara att information och diskussioner kring VFU inte blir en naturlig del av arbetslagsmötet.

Gällande ersättning till handledare bör varje kommun ha en gemensam policy; det är viktigt att ersättningsfrågan, både vad det gäller tid och pengar, är tydlig och likvärdig. Annars finns det risk för brist på handledare. Det måste också finnas en tydlig plan för hur många studenter en öv-ningsskola klarar av att ta emot. Nuvarande system bygger till stor del på att alla lärare på små skolor måste ta emot studenter. Ibland kan handledare behöva ta en paus. Det är viktigt att hand-ledare ser uppdraget som roligt och givande och inte som ett "måste".

Under åren har övningsskolorna prövat många olika modeller kring seminarier på VI-dagarna och de har alla varit utvecklande för innehållet. En möjlig utveckling på seminarierna kan vara att spara filmer från studenternas undervisning i början av utbildningen för att sedan kunna jämföra och se progressionen i slutet. Att involvera övrig personal, framför allt elevhälsan, i seminarierna är viktigt. När studenter under en heldag får följa exempelvis skolsköterskan, får de större inblick i arbetsuppgifterna. På så sätt kan studenterna, allt eftersom, få en bild av hela skolans verksam-het.

Avslutningsvis kan vi konstatera att studenterna på våra övningsskolor har utvecklats från kart till mogen frukt. Denna utveckling har gett gödning till hela skolans verksamhet (se vår metafor).



Fallbeskrivning 2: Det är vi som skapar våra nya kollegor

Johanna Davidsson, Johanna Ekmarck, Marie Håkansson, Pia Höglén och Marie Nilsson

Vi som har skrivit denna text representerar lärare från två olika skolor som varit med i försöksverksamheten från hösten 2014. Båda skolorna finns i Halmstad kommun. Fyllingeskolan är en F-9 skola och kan beskrivas som en mångkulturell skola, där F-6 ingår i försöket. Bäckagårdsskolan är en F-5 skola i ett helt annat socialt område.

Etablerande skede

Skolledningen på den ena skolan förankrade försöksverksamheten hos personalen innan beslut om deltagande beslutades. Den andra skolan blev tillfrågad i ett senare skede och rektorn fick ta beslutet innan det förankrades hos all personal. Båda skolorna hade erfarenheter av att ta emot studenter, men nu skulle koncentrationen bli betydligt högre. Koncentrationen medförde att vi fick ordna praktiska saker såsom fler mikrovågsugnar, arbetsplatser till studenterna, inloggningar till datorer samt nycklar och namnskyltar. Funderingar om huvudmannens tankar kring ersättningen till handledare uppstod: Skulle den utebli eller komma i en gemensam pott? Hur skulle den fördelas? Skolorna löste fördelningen på olika sätt; summan gick i ett fall till arbetslaget och i ett annat till handledarna för studieresor och kompetensutveckling.

Stolthet utmärkte känslan av att ha blivit utvald till övningsskola. Lärarna kände att de hade blivit valda för sin kompetens och för att hela tiden vilja utvecklas. Lärarna informerade vårdnadshavare som också fick fylla i medgivanden kring filmning av studenters undervisning. Under den första tiden handlade insatserna om organisering. Som ansvarig på skolan tillsattes en lokal VFU-ledare på 10 procent. Det kom att få stor betydelse för hela försöksverksamheten. Som övningsskola fick vi grupper med studenter och vi skulle följa deras utveckling till lärare.

Den lokala VFU-ledaren ansvarade för alla studenter. De lokala VFU-ledarna träffades på Högskolan ungefär en gång i månaden. Gruppen fick relativt fria ramar att forma rollen som lokal VFU-ledare. Tillsammans med Högskolan utformades hur VI-dagarna skulle se ut, vad som skulle skilja VI-dagar från VFU, hur ofta handledarna skulle träffa studenterna och i vilka former. De lokala VFU-ledarna skapade rutiner. Uppdraget växte och blev större än vad gruppen tänkt sig. VFU-ledarna upplevde rollen som en utmaning men framför allt utvecklande. Dagarna på Högskolan innehöll även utbildning i ledarskap och handledning.

Den lokala VFU-ledaren blev som ”spindeln i nätet”, en person som hade kontakt med Högskolan och som informerade både studenter och handledare på sin skola. På skolorna skapades en struktur. Det etablerades möten mellan lokal VFU-ledare och rektor. Den lokala VFU-ledaren ansvarade för att bokföra placeringarna på skolan och sedan informerade studenterna. Den lokala VFU-ledaren träffade studenterna på VI-dagar, höll i seminarier, stämde av checklistan, hade mailkontakt om placeringar och annan nödvändig information som var på gång på skolan.

På den ena skolan togs beslut om att studenterna skulle vara hos samma handledare under första året, för att skapa en trygghet både för eleverna och för studenterna. På så sätt kunde relationer byggas och handledare kunde följa en students utveckling. Från handledarnas perspektiv blev beslutet en framgångsfaktor. På den andra skolan varierade placeringarna.

I början av försöksverksamheten framgick inte skillnaderna mellan VFU och VI-dagar tillräckligt tydligt. När riktlinjer togs fram blev strukturen och kursinnehållet tydligare vilket underlättade för skolorna. Tydligheten ökade kvaliteten på VFU:n. Handledarna var förberedda på vad studenterna skulle göra på VI-dagar respektive VFU. Fler och fler lärare påbörjade handledarutbildning och kompetensen på skolorna höjdes. Likvärdigheten i handledningen ökade när alla hade samma mål och talade samma språk. Framförallt förbättrades bedömningen av studenternas kunskande. Handledarna fick även delta i workshops på Högskolan kring olika ämnen, vilket upplevdes positivt. Handledarna kände också att de blev mer uppdaterade kring ny forskning. De fick ett mer systematiskt samarbete med Högskolan, jämfört med tidigare VFU då studenter kommit sporadiskt.

Under första året fick handledarna information om försöksverksamheten under arbetslagsmöten. På så sätt fick även de som inte var handledare ta del av information. Senare såg den lokala VFU-ledarna att det behövdes ett forum med handledare för samtal om bedömning av studenter och handledningsmetoder. Handledare som inte gick handledarutbildning under första året kände sig otrygga i sin handledarroll. Att handledarna använde sig av filmning av studenternas undervisning höjde nivån på handledningen. Tillsammans fick handledarna och studenterna syn nya saker genom att exempelvis analysera en filmad genomgång. Med underlag om det som faktiskt hade skett i undervisningen blev samtalen mer professionella och kom mer på djupet. Studenten kunde också förbereda sig inför handledningen genom att i förväg studera filmen.

De lokala VFU-ledarna samlade vidare studenter i seminarier för att tillsammans diskutera filmklipp. Samtalen fick en progression allt eftersom. Första året låg fokus på enkla saker som kroppsspråk, men kom att utvecklas till reflektioner om vad som händer i klassrummet, när inkludering sker eller hur man vet att man har eleverna med sig. I detta skede hade skolorna bara en omgång studenter och mycket tid kunde läggas på handledning och samtal. Det kändes inte så betungade utan enbart utmanande och utvecklande. Starten på försöksverksamheten upplevdes givande och de flesta handledare var positiva. Enstaka lärare ville dock inte vara handledare. Inledningsvis behövdes det inte, eftersom det fanns handledare till alla studenter. Studenterna placerades ofta två och två för att de skulle kunna reflektera ihop och ge varandra respons.

Sammanfattningsvis var centrala lärdomar från det etablerande skedet vikten av en lokal VFU-ledare, att fler lärare påbörjade handledarutbildning samt att samarbetet med Högskolan utökades. Dessa tre lärdomar ser vi som särskilt viktiga för att starta upp en övningsskola med kvalitet.

Prövande skede

Under andra och tredje året blev strukturen för försöksverksamheten tydligare och alla blev tryggare i sina roller. Skolledarna var fortsatt positiva och såg fördelar med att studenterna fick samlad information. Utbytet som studenterna och handledarna fick genom olika seminarier ledde till en ökad samsyn, större likvärdighet i innehållet och ett kollegialt lärande. Skolan skapade en informationsbroschyr för att öka likvärdigheten till studenterna och avsatte tid för att gemensamt träffa den första studentgruppen. Vid förhandledningssamtalen skrevs även ett förväntanskontrakt mellan studenter och handledare.

Under detta skede utökades omfattningen av VFU-ledarens uppdrag till 20 procent. På så vis skapades tid för planering av seminarier med både studenter och kollegor. Handledarna kunde släppa ansvar för vissa delar som studenterna behövde ta del av. VFU-ledaren utvecklade också kollegiala former för bedömning vilket avlastade och stärkte handledarna.

Båda skolorna var under andra året med i ett forskningsprojekt där film användes som underlag för seminarier. Filmningen ledde till djupare handledningssamtal där även praxistriangeln användes som samtalsmodell (se centrala begrepp och Handal & Lauvås, 2000). Detta ledde i sin tur till att en av skolorna blev försöksskola för att testa och utveckla observationsredskapet MOSO (se centrala begrepp). Precis som med filmningen upplevde handledare och studenter att samtalen nådde en djupare nivå.

Under perioden deltog fler lärare i handledarutbildning, vilket ledde till ökad trygghet i uppdraget. Handledarna började ställa djupare frågor, blev mer reflekterande och såg sig själva som kritiska vänner (se centrala begrepp och Handal, 2007). Det blev dock stressigt att delta i handledarutbildningen parallellt med lärararbetet. Lärare som endast hade undervisat något år tyckte att det var svårt att hitta sin roll som handledare. Kompetensutvecklingen som alla handledare fick ta del av värderades högt eftersom det ledde till nya tankar och idéer. Däremot efterfrågades mer stöd från Högskolan vid funderingar kring studenters utveckling och bedömning.

Den höga koncentrationen av studenter stärkte vi-känslan. Det var även gynnsamt med fler vuxna i klassrummet både utifrån lärar- och elevperspektivet. Nackdelar var att det blev krockar mellan VFU-period och VI-dagar. Studenternas tid för undervisning och handledning kunde ibland bli mindre än vad de hade rätt till. Det fanns en gräns för hur många studenter en skola kunde ta emot utan att kvaliteten försämrades. Gränsen varierade mellan skolor.

Sammanfattningsvis var de viktigaste insatserna under det prövande skedet seminarier med studenterna, handledning med MOSO samt handledarträffar. Dessa insatser var och är tydliga pelare för att utveckla professionalism i handledning.

Granskande skede

Under årens lopp förändrades och förbättrades försöksverksamheten. Arbetsformerna implementerades och blev kända för lokala VFU-ledare, studenter, personal, elever och ledning. Skolledare noterade att det blev enklare att rekrytera lärare till en övningsskola. Samarbetet mellan skolledare och lokal VFU-ledare bidrog till att försöket fungerade väl. En annan framgångsfaktor var att VFU var en stående punkt på skolans lärarmöten och att aktiviteterna synliggjordes i kalendariet. Den lokala VFU-ledarens roll var A och O för att bibehålla den höga standarden som hade byggts upp genom åren, men rollen behövde också vidmakthållas.

Kompetensutveckling som skolornas lärare tagit del av inom försöksverksamheten värderades högt bland annat för att innehållet synliggjorde kopplingen mellan teori och praktik. Studenterna såg att handledningen fick högre kvalitet med utbildade handledare och att samtalen hamnade på de högre nivåerna i praxistriangeln (se centrala begrepp). Studenterna uttryckte att den formativa bedömningen gav positiv återkoppling men också synliggjorde tydliga utmaningar för den egna professionen. Det var önskvärt med fasta tider för handledning. Studenterna såg också fördelar med att vara placerade två och två. Då kunde de planera tillsammans och bolla idéer med varandra.

Med fler utbildade handledare önskade skolan fler platser till Högskolans seminarier. Genom att filmning och MOSO hade blivit självklara inslag blev handledningen också mer strukturerad och professionell. Studenterna såg att filmningen påverkade handledningssamtalen i positiv riktning. De lokala seminarierna var mer styrda samtal i en bredare kontext där feedback från

andra studenter uppskattades. Studenterna hade gärna filmat och använt MOSO mer, då de allt eftersom upptäckte fördelarna.

I takt med att VI-dagarna blivit självklara inslag började strukturerna sätta sig. Studenternas uppfattning om VI-dagar var delade; några kände att de var för fria medan andra tyckte att det var bra att få tid att testa teorier som de hade läst om på Högskolan. Det gällde också att ta eget ansvar samtidigt som det fanns studenter som behövde mer styrda uppgifter. Skolan hade planerat in temadagar och andra aktiviteter som krävde många vuxna och det var positivt för studenterna att delta i olika delar av lärares uppdrag. Genom VI-dagarna lärde de känna skolan, personalen och eleverna; det fanns tid att skapa relationer. VI-dagarna var också viktiga för att planera kommande VFU-perioder.

Skolorna konstaterade att det hittills hade varit hela skolans angelägenhet att vara en övningskola. Under den avslutande VFU-perioden ingick skolövertagning där studenterna fick känna på hur det var att ha ansvar för hela uppdraget. Samtidigt fick handledarna möjlighet att arbeta med egna utvecklingsarbeten. Handledarna föreslog att studenterna även borde prova en mindre skolövertagning tidigare i utbildningen för att vara bättre rustade inför den längre skolövertagningen. Efter att studenterna sammanställt sina utvecklingsarbeten med elever och lärare, återkom de för att presentera sina arbeten för hela skolan.

När lärare från Högskolan vid två tillfällen deltog i tre-prats-samtal, upplevde studenterna att det var bra med en "opartisk" lärare. För att minska oro och stress inför samtalen önskades fler besök. Även om samtalen var givande önskades fler didaktiska frågor. För övrigt fungerade samverkan mellan Högskolan och övningsskolorna väl tack vare den lokala VFU-ledarrollen; den lokala VFU-ledaren höll kontakten och spred information. Studenterna upplevde att handledare var väl insatta i kursuppgifter och målen för kursen, särskilt i jämförelse med året där VFU genomfördes på en skola som inte var övningsskola. Några studenter ville ha ny handledare varje termin för att få se olika lärmiljöer, medan andra ville ha samma för kontinuitet. När en av skolorna fick ytterligare en lokal VFU-ledare såg studenterna en tydlig förbättring och mer stöd i förhållande till kurserna.

Elever och vårdnadshavare var positiva till studenter på skolan. Eleverna uttryckte att det är viktigt att studenter får träna praktiskt hur man undervisar. De såg dock att det var ett problem för studenterna när vissa elever "tramsade" och inte visade respekt. Med nya studenter som inte kunde skolans regler kunde det också bli lite rörigt. Eleverna uttryckte att de ville att studenterna skulle vara med och leka på rasterna så de lärde känna varandra. Eleverna betonade att studenterna hittade på nya roliga saker och nya sätt att undervisa. De liksom vårdnadshavarna poängterade vikten av att studenterna återkom till skolan och på så vis lärde känna eleverna. Vårdnadshavarna tyckte att de hade fått tydlig information under försöksverksamheten och betonade fördelen med fler vuxna på skolan. Att skolan var en övningsskola, utbildade blivande lärare, rekryterade före detta studenter och höll sig uppdaterade med ny forskning via studenterna, upplevde vårdnadshavarna som ett kvitto på att skolan höll hög kvalitet.

Sammanfattningsvis bidrog förbättrad struktur på VI-dagarna, skolövertagning, koncentration av studenter samt ersättning till handledare under det granskande skedet till god kvalitet på handledningen. En viktig lärdom från skolövertagningen var att det måste finnas ordinarie personal kvar på de olika stadierna för stöttning av elever, lärarstudenter och kollegor.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Att bli en övningsskola – hur har det påverkat skolans verksamhet och kultur? En viktig framgångsfaktor för båda skolorna var en härlig känsla av att vara en särskilt utvald skola. Lärarna arbetade mot ett gemensamt mål vilket bidrog till att försöksverksamheten blev hela skolans angelägenhet. Skolan har haft stor möjlighet att påverka utbildningen, framtida kollegor och samtidigt utveckla undervisning och arbetssätt.

Vad blev inte som vi har tänkt? Nackdelar för personal var mängden studenter och att elever i vissa klasser var känsliga för förändringar. Lärarna upplevde att elever kunde bli ”störda” av rutiner som förändrades till exempel när två VFU-perioder låg nära varandra. I den fortsatta planeringen är det viktigt att ha i åtanke hur många studenter som kan placeras på varje skola och att se till att olika studentgrupper, VI-dagar eller VFU-perioder inte krockar. Med en lokal VFU-ledare som tar ansvar för ett etablera rutiner som övningsskola kan goda förutsättningar för professionell handledning skapas. För fortsatt utveckling behöver insatserna ständigt utvärderas. När det kommer till ersättning för studenter vill handledarna påverka skolhuvudman hur ersättningen kan utformas. Önskemålet är att viss del av ersättningen är öronmärkt och syns i lönekuvertet; det är tidskrävande att vara en professionell handledare.

Våra avslutande ord och metafor av skolornas deltagande i försöksverksamheten är: Så här bygger vi våra nya kollegor tillsammans.



Fallbeskrivning 3: Nya ögon på ett gammalt uppdrag

Anita Hallström, Sara Jägstedt och Meta Troell

Vi som har skrivit denna text representerar olika ingångar i försöksverksamheten och arbetar alla på olika skolor i Halmstad kommun. Sofiebergsskolan och Stenstorpsskolan var med från starten hösten 2014. Trönninge/Eldsbergsskolan gick med hösten 2016.

Etablerande skede

Att bli utvald som övningsskola i samverkan med Högskolan skapade en stolthet inför deltagandet. Vi såg möjligheten att få bygga en bro mellan läraryrkets teori och praktik. Förväntningarna i uppstarten var att försöksverksamhet skulle vara en win-win-situation för både skolorna och Högskolan. Det var en förväntning som till viss del vände till en besvikelse, framför allt hos handledarna. Tiden till initiering och förankring blev för kort för att hinna diskutera förväntningar och att förbereda handledare och personal på skolan. Information spreds till berörda grupper av lokala VFU-ledare och av skolledare. Eleverna informerades i klassrummen av handledarna och vårdnadshavare informerades huvudsakligen via digitala informationskanaler och på föräldramöten.

En viktig insats i det inledande skedet var att skolledningen inventerade behovet och utsåg vilka som skulle fungera som lokala VFU-ledare. De tilltänkta handledarna anmälades till handledarutbildning. Till en början utsågs lärare som redan var erfarna handledare till uppdraget, men då de inte räckte till fick även oerfarna lärare gå in i rollen. Det visade sig att de erfarna handledarna var mindre benägna att prova nya tankesätt kring handledning eller att anamma försökets grundidéer, såsom handledning i grupp. Personal som anställdes efter att försöksverksamheten dragit igång informerades om försöksverksamheten och handledaruppdraget redan vid anställningen. Helt nya handledare tyckte det var lite skrämmande att ta sig an uppdraget utan att först ha gått handledarutbildningen. En del handledare ansåg sig inte ha fått veta alla förutsättningar för uppdraget. Det kunde till exempel handla om information om tid och ersättning för uppdraget. Det talades om att uppdraget att vara övningsskola var "hela skolans angelägenhet" men upplevelsen av verkligheten varierade. Delar av personalen var positiva till att bli en övningsskola.

Som stöd för lokala VFU-ledare ordnade Högskolan regelbundna träffar med utrymme för att lyfta goda exempel, utmaningar, fallgropar och lösningar från de olika skolorna. Träffarna var uppskattade och skapade en samhörighet mellan skolorna även om de lokala uppläggen var olika. Bland lokala VFU-ledare fanns dock en viss rädsla för ökad arbetsbelastning. Förutsättningarna för deras uppdrag förändrades under det första året och förutsättningarna var svåra att implementera och motivera ute på skolorna. En sådan fråga var VI-dagarnas syfte och innehåll som vreds och vändes på under många träffar på Högskolan. Även studenterna lyfte problematiken med att utforma tydligare strukturer för VI-dagarna. De upplevde att uppgifterna kopplade till VI-dagarna var för många eller för stora och att dagarna kändes meningslösa utan ett givet innehåll.

Fallgroparna i det etablerande skedet handlade om praktiska frågor. Det var svårt att ta emot många studenter samtidigt. Personalen krävde att skolan tänkte till kring personalutrymmen, inloggningar till skolans digitala system och nycklar. För att studenterna tidigt skulle få en tydlig bild av övningsskolan skapades informationsblad som studenter fick ta del av. Dessa innehöll riktlinjer som utformades vid träffar på Högskolan. Inför varje ny studentgrupp fanns ett inbokat tillfälle för att skapa en första relation till studenterna redan innan de kom ut till skolorna.

Prövande skede

Det prövande skedet var intensivt med hög arbetsbelastning för de utbildade handledarna. Med nya studenter varje läsår till relativt små skolor innebar det till slut lika många studenter som handledare. VI-dagar och VFU-perioder krockade och handledarna tyckte att de ständigt hade olika studenter i klassrummet. Även studenterna märkte att handledarna hade svårt att prioritera tid för handledning. Koncentrationen av studenter skapade behov av en paus från att ta emot nya studenter. Nya övningsskolor lättade på trycket av studenter till de övningsskolor som varit med från början. På så sätt blev våra olika skolor varandras "vänskolor". När den ena skolan var i den studenttäta utvecklingsfasen gick den andra skolan in i etableringsfasen av försöksverksamheten.

Skolledarna uppmanade efter hand fler lärare att gå handledarutbildningen. Många kände det som en plikt men upptäckte behovet och nyttan, vilket medförde att fler blev intresserade. Det uppstod diskussioner om målen för VFU. Nationella krav medförde att Högskolan införde betyget VG vilket skapade osäkerhet hos handledarna. Bedömningen G eller VG blev lättare att göra när handledarna diskuterade och lyfte exempel för varandra. Denna sambedömning syftade till likvärdighet och samsyn. Studenterna efterfrågade framåtsyftande handledning och visade genuint intresse. De ville ha respons för att kunna utveckla sin undervisning. Med tydligare struktur och nya verktyg ökade kvaliteten på handledningen och handledarna utvecklade ett gemensamt professionellt yrkesspråk. Studenterna upplevde att de fick feedback från handledare som hjälpte dem att reflektera på en "högre" nivå. De upplevde också att det var viktigt med avsatt tid för "sittande handledning", där såväl student som handledare kunde förbereda sig inför samtalet.

Högskolan erbjöd workshops, dialogseminarier och lära-känna-kurser för handledarna. Dialogseminarier om omdömen var uppskattade, inte minst seminarier om betygen G och VG. Seminarierna blev tillfällen att få ta del av Högskolans tankar och se hur andra skolor bedömde och formulerade sig. VI-dagarnas innehåll var fortfarande otydligt; informationen ändrades, från att skolan själv fick påverka efter sin verksamhet, till att studenterna skulle skapa underlag att ta med sig till Högskolan. Men VI-dagarna gav också utrymme till planering och förberedelse inför kommande VFU-period. Innehållet i de lokala seminarierna under VI-dagarna blev efter hand tydligare. Högskolan initierade filmning för studenterna. Filmerna kunde sedan analyseras under seminarierna på skolan. Seminarierna ledde till mycket givande samtal och studenterna uttryckte att de tyckte det var skönt att samtala utan att bli bedömd. Seminarierna kunde även innehålla punkter från checklistan eller teman kopplade till kursernas innehåll. Högskolans förtydligade även ramar för VI-dagarna gällande antalet timmar för studenterna så att skolorna slapp den diskussionen.

Lärarna uttryckte att en lokal VFU-ledare var en förutsättning för samarbetet mellan Högskolan och övningsskolan. VFU-träffar och handledarträffar blev en viktig kanal för att förmedla information mellan Högskolan och övningsskolan. Handledarna upplevde att de fick mycket stöd av skolledning och den lokala VFU-ledaren under hela perioden.

Granskande skede

Efter fem år i försöksverksamheten upplevde många skolledare att flera moment i mottagandet av nya studenter gick på rutin. I många fall fanns en tydlig struktur som endast behövde finjusteras. Försöksverksamheten hade bidragit fler handledarutbildade lärare och därmed ökad kompetens i att föra kollegiala samtal. Det skapades en rutin kring "avsked" i samband med utbildningens slut och redovisning av studenternas utvecklingsarbeten för att uppmärksamma dessa.

Handledare lyfte vikten av att studenter redan i början av utbildningen blev medvetna om att de behövde byta handledare av olika anledningar. Vissa handledare upplevde att det var svårt att hålla hög kvalitet på såväl handledning som VI-dagar, på grund av alltför täta inslag av studenter under terminen. Handledare önskade bättre framförhållning och tydligare struktur. En viktig lärdom blev att avsätta tid i kalendarier för försöksverksamheten. Arbetet med att handleda studenter tog tid och det fanns handledare som upplevde att "inget tagits bort" utan att arbetsuppgifter enbart lagts på. Flera handledare upplevde det mer hanterbart när upplägget ändrades till att ta emot studenter vartannat år. Vissa justeringar behövde göras i organisationen främst utifrån ett elevperspektiv. Det fanns även önskemål om att senarelägga dagar av olika anledningar för att bättre kunna ta tillvara på tiden som handledare.

Under senare delen av försöksverksamheten infördes MOSO som underlag för handledning. Många studenter och handledare upplevde att redskapet var lätt att använda som underlag för reflektion. Att kunna se en undervisningssekvens en gång till lyftes som en styrka. Negativt var att mobilen störde lektionen för eleverna och att vissa tekniska funktioner inte fungerade fullt ut. Under skolövertagsdagarna uppmanades rektorerna att vara närvarande på skolan för att säkerställa ansvarsfrågan. Samtidigt erbjöd Högskolan föreläsningar för handledarna.

Eleverna kunde sätta ord på studenternas utveckling i undervisningen. De upplevde en trygghet i att samma studenter återkom, eftersom man hann lära känna varandra. De uttryckte också att studenterna provade nya arbetssätt men att det under kortare perioder kunde bli lösryckta arbetsområden. Även om det var lättare att få hjälp med fler vuxna i klassrummet fanns upplevelsen av att det kunde bli för många vuxna i klassrummet, en uppfattning som även handledare delade.

Vissa vårdnadshavare upplevde brister i informationen om försöksverksamhetens upplägg och syfte. Dessa framhöll också att deras barn hade svårt för nya relationer och därmed svårt att hantera förändringar. De visade även viss oro över en ökad arbetsbörda för redan stressade lärare. Vårdnadshavares känsla överlag var emellertid att deras barn upplevde det roligt med nya ansikten och nya sätt att arbeta.

Avslutande lärdomar och reflektioner

En viktig lärdom från det etablerande skedet är att det tar tid att förankra en förändring av detta slag. Det räcker inte med att informera berörda parter, utan det krävs tid för diskussion, resonemang och reflektion för att alla ska känna sig trygga med förändringen. Försöksverksamheten skapas under tiden som den pågår vilket i sig skapar stress och osäkerhet. För kontinuerlig utveckling är det samtidigt nödvändigt att hela tiden vrida och vända på saker. Med ett färdigt koncept skulle troligtvis färre lärdomar ha utvecklats. Men det är inte smärtfritt när lärande pågår!

Under det första året gjordes många praktiska lärdomar. I inledning av all förändring tar ramar och praktiska strukturer mycket plats. Först när det praktiska, såsom personalrum och nycklar vid en markant ökning av personalgruppen, fungerar kan lugn och ro skapas för att utveckla mjukare frågor. Kanske måste man ta sig igenom dessa hinder för att hitta den organisation som gynnar alla parter bäst. Det är i det prövandet skedet som kunskap växer.

Skolledningens beslut att uppmana lärare att gå handledarutbildning och Högskolans utformning av handledarutbildningen är avgörande för kvaliteten på handledningen. Den ger handledarna trygghet och kunskap att höja nivån från göranden till etiska ställningstaganden. Denna kunskap tar de med sig till skolan och den kvalitetsutveckling som sker inspirerar andra lärare att anmäla

sig till utbildningen och bidrar till mer likvärdiga bedömningar. Utveckling av handledningskompetens kräver att handledare går handledarutbildning.

Det speciella för försöksverksamheten i samverkan med Högskolan i Halmstad är VI-dagar, dagar som har fått förändrade förutsättningar under försöksverksamhetens gång. Man kan fundera över om VI-dagarna hade blivit annorlunda med en klar riktning från början eller om tiden vi hade behövdes för att tillsammans forma den struktur som skapades? VI-dagarna med seminarier som utvecklades efterhand, upplevs idag som positiva av både handledare, studenter och lokala VFU-ledare.

Numera placeras studenter ur ett tydligare elevperspektiv. Det innebär flexibla studentplaceringar som blir hela arbetslagets angelägenhet. Vikten av att inte missa elevernas perspektiv har betonats av såväl vårdnadshavare som handledare och elever. Framöver lyfter vi kanske blicken och väver in ytterligare gruppers perspektiv i vårt arbete att fortsatt utveckla försöksverksamheten.

Sammantaget kan vi konstatera att det för oss inte är något nytt att ta emot och handleda studenter; det har lärare gjort på våra skolor i många år. Att få vara en del av försöksverksamheten med övningsskolor har däremot för oss medfört stora lärdomar som annars inte skett. Det har verkligen gett oss nya ögon på ett gammalt uppdrag (se vår metafor)!



Fallbeskrivning 4: Med studenter in i framtiden

Mattias Andersson, Emmie Färnström, Petra Hyll och Kerstin Wallin

Nedanstående text är skriven av lokala VFU-ledare på tre olika skolor i Halmstad kommun. Skolorna gick in i försöksverksamheten vid två olika tidpunkter. Slottsjordsskolan var med från starten år 2014. Nyhemsskolan och Jutarumsskolan kom med år 2017.

Etablerande skede

Att bli övningsskola upplevdes negativt till en början bland annat på grund av att rektorerna fattade beslutet utan att bjuda in till dialog om uppdraget. Lärarna fick ingen tid och möjlighet att processa för- och nackdelar och såg uppdraget som en extra uppgift som lades på dem utan kompensation. Skolhuvudman hade bestämt att ersättningen skulle gå till skolan. Skolledares motivering till att gå med i försöksverksamheten var att få ta del av Högskolans kompetens, det vill säga kompetensutveckling för lärarna och därmed utveckling av skolan. På en av skolorna kände sig lärarna uppmanade att gå handledarutbildningen för att få arbeta kvar. Vissa rektorer försökte dock arbeta för att övningsskolan skulle bli en angelägenhet för all personal och hade kontinuerlig uppföljning med lokal VFU-ledare för att fortlöpande bli insatt i försöksverksamheten. På andra skolor kom rektor inte igång med uppföljningar och utvärderingar i detta skede.

Skolledare utsåg lokala VFU ledare i ett läge när ingen visste vad uppdraget innebar. De lokala VFU-ledarna upplevde i vissa fall motstånd från kollegor, men hade stort stöd i varandra. Träffarna på Högskolan var viktiga för att kunna driva och utveckla försöksverksamheten på den egna skolan. VFU-ledarna informerade personal om VFU-perioder och studenternas kurser. Både handledare och studenter såg den lokala VFU-ledaren och dennes kompetens som avgörande för VFU:n. Inledningsvis hade VFU-ledaren täta träffar med studenterna för att avlasta handledarna. Dessa innehöll seminarier och genomgång av checklistor. På en av skolorna tog VFU ledaren ett (alltför) stort ansvar och stöttade kollegorna med samtal och bedömning för att försöksverksamheten skulle kunna komma igång. För detta fick VFU-ledaren särskilt avsatt tid. På de andra skolorna gavs inte den tiden. Personal, elever och studenter lärde känna varandra allt eftersom och personalen såg det som positivt att samma studenter återkom till skolan.

Att tidigt få etablera en kontakt med en utbildad handledare var positivt för studenterna och avgörande för kvaliteten på handledningen. Handledarna kände sig osäkra på hur mycket handledning studenterna skulle få och lade inledningsvis ner mycket tid. Efter hand behövde handledarna bli bättre på att begränsa tiden och efterfrågade handledningsmodeller som inte fanns i detta skede. Det rådde också osäkerhet kring hur omdömen skulle formuleras. En styrka med försöksverksamheten var att flera handledare på en skola kunde hjälpas åt att göra sambesök. Förbättringar kring arbetsbörda och arbetstid återkom på alla övningsskolor.

Genom handledarutbildningen skapades ökad förståelse för handledaruppdraget. Handledarna ansåg att uppdraget var krävande då det tog tid i anspråk från läraruppdraget och att mer tid borde avsättas för handledning. Trots att de såg vinsten med att gå handledarutbildningen, var det belastande att även ansvara för undervisning som pågick på skolan under utbildningsträffarna. En stor del av studierna fick göras på fritiden.

Prövande skede

Under det prövande skedet upplevde skolledarna att kompetensen kring bemötandet av studenter stärktes. Att delta i en försöksverksamhet var en ständig process som sakta men säkert ledde till

kvalitetsutveckling. Handledare började se vinster med att utveckla sin kompetens kring handledning. När några av de tongivande lärarna deltog i handledarutbildningen gav det ringar på vatten. Plötsligt blev intresset för handledarutbildningen stort. Lärarna uttryckte att utbildningen gav redskap för både undervisning och handledning. Alla skolor uttryckte positiva effekter av handledarutbildningen. Skolorna införde olika strategier för att kunna fördjupa handledningssamtalen, exempelvis praxistriangeln och handledningsunderlag (Handal & Lauvås, 2000). Studenterna fick därmed större möjlighet att ta egna initiativ och bli självständiga i planeringsfasen. Studenterna använde praxistriangeln som en checklista när de gjorde sina pedagogiska planeringar (se centrala begrepp). Där kunde de stämma av vilken nivå den pedagogiska planeringen låg på och vidareutveckla planeringen på egen hand.

När handledningen blev mer likvärdig bidrog det även till trygghet hos studenterna. Handledningssamtalen blev allt viktigare eftersom både student och handledare lärde sig mycket om undervisning. Handledarna började upptäcka fördelar med att handleda tillsammans. En del handledare ville dock ha mer enskild handledning för att få ett mer avslappnat samtal där ingen annan behövde lyssna. En del handledare kände sig obekväma i sin roll och behövde träna. Det kändes tryggare i en mindre grupp. Fördelen med att handleda i grupp eller par var att all gemensam information kunde ges en gång och att studenterna skolades in i ett kollegialt lärande. I början gav den lokala VFU-ledaren mycket stöttning kring bedömning av studenterna. Efterhand skrev många handledare bedömningarna själva. På skolorna anordnades träffar för sambedömning. Ibland tog lärarna initiativ, ibland den lokala VFU-ledaren. Högskolan erbjöd fortbildning kring bedömningar av VG-kriterier. Handledare som gick utbildningen framhöll att kollegiet fick en större samsyn och ett gemensamt språk i uppdraget och bedömningen. I början var VI-dagarnas tema öppna och studenterna hade inga särskilda uppgifter med sig. Efter hand korrigerades detta och det blev en tydligare struktur vilket var positivt för handledarna.

Skolorna deltog i olika hög grad i fortbildningsinsatser som Högskolan erbjöd, till exempel lära känna-kurser och fortbildning om MOSO eller bedömning. Insatserna fick genomgående god respons även om de kunde vara stressande. Deltagandet hade ökat ytterligare om lärarna fått någon form av uppmuntran. En återkommande fråga för alla övningsskolor var tid och arbetsbörda. Handledaruppdraget tog tid och engagemang från handledaren, men skolledningen brast i att delegera uppgifter och i att kompensera för tid för handledning. Arbetsuppgifter togs inte bort och tiden till handledning behövde regleras. På en skola reglerades tiden och det blev en rimligare arbetsbörda, vilket uppskattades av lärarna.

Den lokala VFU-ledaren tog ofta ansvar för svåra samtal med studenter och handledde handledare när riktigt svåra situationer uppstod. Handledarna ansåg att det var ett viktigt stöd. Genomgående fick skolorna stöd och hjälp från Högskolan med studenter som inte blev godkända eller andra med svårigheter som uppkom.

På en av skolorna upprättades en tydlig plan för försöksverksamheten. Rektor och VFU-ledare fortsatte att träffas regelbundet för att informera varandra. På så sätt kunde skolledningen stötta lärarna i sitt uppdrag. På de andra skolorna sågs det som en brist att skolledningen inte var lika engagerad. Det bidrog till att VFU-ledarna fick ett stort ansvar för frågor om tid och merarbete. Vårdnadshavare var överlag positiva till försöksverksamheten och såg det som en stor tillgång att barnen fick träffa fler vuxna och ta del av nya tankar kring lärande.

Granskande skede

I det granskande skedet upplevde handledare att deras kompetens ökat. Genom utbildningen hade de fått redskap att använda i handledningssamtalen, samt ytterligare utvecklat förmågan att bedöma studenters yrkeskunnande. Från att handledningen tagit mycket tid hade de blivit bättre på att begränsa tiden och fokusera mer på utvecklingsområden. Det var en stor fördel att samma studenter återkom till skolan. Det gjorde att olika delar i läraruppdraget kunde fokuseras. På skolorna förfinades planen för studenternas checklista liksom arbetet med MOSO och de lokala seminarier. Införandet av MOSO var direkt kvalitetshöjande för handledningen eftersom det möjliggjorde kommunikation av genomförandet av undervisning på ett konkret sätt. Båda parter fick ett viktigt redskap som komplement till alla andra.

Både handledare och studenter upplevde den lokala VFU-ledaren som ett stöd i handledning, i organisatoriska frågor och i kontakten med Högskolan. Rollen beskrevs som en bro mellan studenterna, skolan och Högskolan. Att ha många studenter på skolan innebar flera intensiva perioder som ibland skapade stress i uppdraget. Därför var det positivt när nya studenter tillkom vartannat år istället för varje. Det var också positivt att VI-dagarna fick en tydligare struktur. Handledare upplevde att VI-dagarna skapade förutsättningar för ökad delaktighet och kontinuitet. Studenterna fick också ett tydligare uppdrag på sina VI-dagar och dagarna blev ett komplement till VFU-perioden. VI-dagarna kopplades till det studenterna läste på Högskolan och under VI-dagarna kunde studenterna förbereda och påbörja uppgifter. Handledarna såg en tydlig utveckling hos studenterna när det var dags för skolövertagning under sista VFU-perioden. Från att ha varit osäkra på sitt uppdrag tog de nu ett ansvar för hela lärarrollen utan att handledarna fanns på plats.

Eleverna etablerade kontakt med studenterna och upplevde saknad när dessa gick tillbaka till Högskolan. De upplevde överlag att det var bra med extra vuxna som kunde hjälpa dem i olika situationer och hade en tydlig uppfattning om varför studenterna var på skolan.

Det motstånd mot försöksverksamheten som fanns i början vände på en av skolorna. På andra skolor fanns motståndet till viss del kvar och det framåtsyftande samarbetet var otydligt.

Avslutande lärdomar och reflektioner

För att försöksverksamheten med övningsskolor ska bli en framgångsfaktor är samarbetet mellan den lokala VFU ledaren och rektorn på övningsskolan oerhört viktigt. Vi kan se tydliga skillnader för skolor med stort eller begränsat stöd från rektor. Där rektorer engagerade sig och såg försöksverksamheten som kompetensutveckling blev försöksverksamheten en större framgång. Rektorer behöver ta ett tydligt ansvar för försöksverksamheten och inte lägga ansvar och beslut på den lokala VFU-ledaren som inte har befogenheter.

Den lokala VFU-ledarens roll på en skola är sårbar om ansvaret läggs på en enda person. Slutar den personen blir det svårt för någon annan att ta över. En skola löste detta med att anställa en ny VFU ledare i god tid innan den ordinarie slutade sitt uppdrag. En annan modell är att flera skolor bildar ett nätverk och stöttar varandra i den lokala VFU-ledarens uppdrag. Vid etablering av försöksverksamheten behöver all personal på skolan göras delaktiga för att kunna skapa en positiv syn på uppdraget. Vi-känslan är viktig för att känna sig involverad. Utbildade handledare är en annan framgångsfaktor. Vi kan konstatera att utbildningen bör genomföras tillsammans med en kollega för att öka det kollegiala lärandet. Dock finns det risk för att den lokala VFU-ledaren börjar serva handledarna för att avlasta stressen i vardagen.

Skolövertagning är centralt för att synliggöra studenternas utveckling från att vara osäkra och många gånger rädda inför uppgiften till att vara mogna inför hela lärarrollen. Övertagningen kan gärna pågå mer än tre dagar. Det skulle gynna både skolans utveckling och studenternas självständighet. Med dessa insikter ser vi gärna studenterna som våra kollegor i framtiden.

Att vara en övningsskola är en kompetenshöjande faktor. Skolorna får insyn i ny forskning och nya insikter kring lärande. Verksamheten på en övningsskola behöver ständigt omprövas och förnyas. Tankar och idéer måste analyseras, prövas i verksamheten och utvärderas. Vår metafor ”ballongen” måste ständigt hållas i luften!



Fallbeskrivning 5: Ett fönster av lärdomar öppnas inte av sig själv: från skola till övningsskola

Ulrika Carlsson, Anna Johansson, Marie Sinås Josefsson och Gerd Roth

Vi som har skrivit denna text representerar två övningsskolor som gick med i försöksverksamheten år 2017. Vi arbetar i Halmstad kommun på Åledsskolan och Valhallaskolan. Texten beskriver lärdomar från två skeden, då skolorna ännu inte kommit till det granskande skedet (år 4).

Etablerande skede

Att bli en övningsskola var något nytt för alla inblandade. Rektorerna ställde frågan till lärarna och introducerade uppdraget med att bli en övningsskola för hela kollegiet. De belyste fördelar med ett nära samarbete med Högskolan och att på så vis få ta del av aktuell forskning. Lärarna såg till en början fördelar med uppdraget. De skulle få studenter som blev en del av deras klassrum och som kunde ge ny inspiration samtidigt som de skulle dela med sig av all sin kunskap och erfarenhet.

Kollegiet tog gemensamt beslutet att gå in i försöksverksamheten och bli en övningsskola. Rektorerna tillsatte lokala VFU-ledare trots att ingen riktigt visste vad rollen innebar. Diskussionen som uppstod mellan rektorer och lokala VFU-ledare handlade om hur mycket tid uppdraget skulle ta i anspråk utöver det vanliga arbetet. De nytillsatta VFU-ledarna såg sina nya uppdrag som kompetensutvecklande. På den ena skolan tillsattes två VFU-ledare och på den andra en, men när den personen slutade ersattes även den av två personer. Grunden var lagd och rektorerna informerade alla medarbetare vid en APT. Rektorerna beskrev VFU-ledaruppdraget som en länk mellan Högskolan, skolan och handledare. VFU-ledarna gjorde tidigt en kartläggning av vilka lärare som redan hade den nya handledarutbildningen och vilka som kunde tänka sig att delta. Några anmälde genast sitt intresse.

Vårdnadshavarna informerades om försöksverksamheten via en digital plattform och eleverna genom sina mentorer. Sedan träffade VFU-ledarna, tillsammans med rektorerna, sina nya studenter under en "happening-liknande" dag på Högskolan. Några veckor efter träffen var det dags för studenterna att komma på sin första VFU. Då konstaterades snabbt att det med tolv studenter blev trångt på personalparkeringen, i kapprummet och i personalrummet. En oro började sprida sig bland kollegorna. Vad skulle det egentligen innebära och kräva att vara en övningsskola? Skulle det ta en massa extra tid i anspråk från en redan stressig vardag? Förvirringen blev under en period total och övergick i ännu mer förvirring när tänkandet om logistiken påbörjades. Det kändes som att det skulle kunna bli en "invasion" av lärarstudenter. När lärarna sedan fick reda på att de, som redan var erfarna och kompetenta, behövde gå en handledarutbildning som innefattade skrivande av en avslutande "miniuppsats" var gränsen nådd. Flertalet lärare uttryckte oro över att handledarrollen skulle ta för mycket energi och tid.

Något som tidigt framkom var studenternas och handledarnas olika förväntningar och syn på handledning. När skulle den ske, vad skulle handledas och hur mycket tid skulle ägnas åt detta? Något som också kom upp i ljuset var att lärarna gjorde väldigt olika. En del handledde mycket och ofta, några en timme i veckan och ytterligare andra en timme varje eftermiddag. Ett behov av en gemensam struktur kring handledningen uppstod. Resultatet blev att handledningen skulle ske cirka två timmar per vecka.

Elevernas reaktioner på studenter i klassen var positiv och de uppskattade att samma studenter återkom. De tyckte att det var kul med flera vuxna i klassen, vuxna som även var ute på rasterna. Så här beskrev några elever sina upplevelser:

- Studenterna har extra stora ögon för att de ska se om det börjar brinna. Då ska de hjälpa oss att klättra ut genom fönsterna (åk 1).
- Studenterna ska lära sig av oss. Vi ska lära dem hur vi är och hur de ska göra (åk 2).

Vårdnadshavarna var lika positiva. De såg också att studenterna kunde bidra till utveckling av skolan, för lärare såväl som för elever. Några vårdnadshavare uttryckte emellertid att det kändes mindre bra med många nya ansikten som de inte kände igen i korridorerna och att det kunde kännas "hackigt" för eleverna när det kom nya personer hela tiden.

När första året som övningsskola närmade sig slutet utvärderade VFU-ledarna tillsammans med handledarna det gångna året. Utvärderingen visade att handledarna, trots den kaotiska inledningen, upplevde det första året som positivt. Studenterna bidrog till god stämning och allt som handledarna såg fram emot från tidigare studenter hade förverkligats. Många lärare saknade tid för att på bästa sätt ta hand om studenterna. Utifrån resultatet kunde de lokala VFU-ledarna skapa bättre förutsättningar inför nästkommande år. Skolorna gick in i andra året, det prövande skedet, med nya lärdomar och tankar om förbättringar.

Prövande skede

Inför höstterminen 2018 förberedde sig verksamheterna för att åter ta emot studenterna. De lokala VFU-ledarna upplevde ökad respekt för sitt uppdrag med insikt om komplexiteten och omfattningen. Skolorna hade också fått bättre struktur på sina uppdrag, både för handledare och för VFU-ledare. Det innebar möjligheter att förbereda all personal som skulle möta studenterna igen, i syfte att vidareutveckla personalens delaktighet och ansvar. Stor tacksamhet riktades till vänskolorna som varit behjälpliga med strukturer och goda råd under det etablerande skedet. Det kunde handla om studenternas placeringar hos respektive handledare, hur kommunikationen skulle utformas mellan alla inblandade eller upplägg och innehåll för introduktion och seminarier.

Under andra året tydliggjordes behovet av att utveckla kommunikationen mellan alla involverade. En regelbunden mailkontakt med studenterna etablerades på de lokala VFU-ledarnas initiativ. Det blev naturligt med mer frekvent kontakt inför VI-dagar, inför kommande VFU-period och gällande information om aktuella möten och projekt. Parallellt med detta behövde berörda handledare och lokala VFU-ledare tillsammans med studenterna erövra en större förståelse för innehållet i studenternas utbildning; riktlinjer, bedömningsmatriser och checklista. Det behövde förtydligas och genomarbetas för att användas som utgångspunkt vid planering av undervisning och vid handledning. Rektorerna anvisade tider i kalendariet för att tillgodose behovet av dessa möten.

Med sitt första utbildningsår i bagaget uttryckte studenterna önskemål om förtydligande runt innehåll och förväntningar som bland annat rörde VI-dagar, fler samtalstillfällen med lokala VFU-ledare och mer anvisad handledningstid. De lokala VFU-ledarna bokade in tider för att tillgodose önskemålen och flertalet av dessa tillfällen samordnades med studenterna. De seminarier som organiserades utgick vid flera tillfällen från studenternas egna erfarenheter på skolan till exempel dilemmafrågor om förhållningssätt och agerande i kritiska situationer under skoldagen.

Även handledarna upplevde en förbättring under andra året bland annat tack vare genomgång av riktlinjer och matriser tillsammans med lokala VFU-ledare samt anvisade tillfällen för sambedömning. Flera av lärarna deltog i handledarutbildning på Högskolan, vilket ökade kunskaper, engagemang och motivation för uppdraget. Överlag upplevde handledarna försöksverksamheten som positiv och utvecklande eftersom den egna undervisningen därigenom blev synad och utvärderad. Det var också positivt att de lokala VFU-ledarnas uppdrag utvecklades och utgjorde ett stort stöd på skolorna. Genom att VFU-ledarna fick utbildning på Högskolan kring sina handledande funktioner kunde det praktiseras på skolans handledare och bidra till kompetensutveckling även för handledarna. Rektorerna kunde se att handledarna blev säkrare i sina möten med studenterna och att studenterna blev en naturlig del av skolan och lärandet. Mot bakgrund av olika insikter från det etablerande skedet var alla överens om att en tydligare struktur kring var och ens ansvarsområde behövde formuleras och utformas så att förväntningarna på varandra skulle vara kända i förväg.

Såväl handledare som lokala VFU-ledare hade goda erfarenheter av dialogseminarier och lära-känna-kurser som erbjöds på Högskolan. Vissa handledare hade dock svårt att komma ifrån sin ordinarie undervisning för att delta. Handledaruppdraget var tidskrävande när studenterna var ute på sina VFU-perioder. Det blev ibland svårt att motivera lärare att gå handledarutbildning och ta sig an studenter. Samtidigt upplevde alla att det var utvecklande för den egna verksamheten just genom att den egna undervisningen granskades och utvecklades.

Tekniken som introducerades genom MOSO erbjöd nya möjligheter att digitalt fånga undervisningssituationer att utgå ifrån i handledningen. Dock krävdes kunskaper om tekniken och tid som var svår att tillgodose för alla handledare och studenter.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Med de inledande årens erfarenheter som övningsskola kan verksamheterna summera flera lärdomar inför kommande år och nya studentgrupper:

Mötesplatser: Behovet av mötesplatser för alla parter behöver tillgodoses i högre utsträckning än vad som kunde förutspås inför det första året. Skolan behövde organiserade kontinuerliga möten såväl mellan handledare och lokala VFU-ledare som mellan student och handledare samt övriga involverade och i olika konstellationer. För att kvalitetssäkra studenternas VFU och sträva efter likvärdighet i handledning och bedömning behöver handledare och studenter vara insatta i dokument såsom riktlinjer, bedömningsmatris, checklista och progressionsmatris. Men det behövs även möjligheter att gemensamt tolka och problematisera innehållet. Under studenternas inledande kurser fungerar samordnade mötesplatser i ett F-6 perspektiv, men en bit in i utbildningen har studenterna behov av organiserade mötesplatser tillsammans med studenter på respektive stadium.

Information, samarbete och erfarenhetsutbyte: För att all personal ska känna ansvar och delaktighet i studenternas utbildning krävs kontinuerlig information om vad var och en kan bidra med i olika skeden av processen. Olika yrkeskategorier på skolan behöver involveras så att studenternas lärande omfattar innehållet i allas roller och uppdrag, till exempel fritidspersonal, kurator, administration, rektor och vaktmästare. Ny personal som anställs behöver introduceras i åtaganden om vad en övningsskola innebär och kompetensutveckling behöver erbjudas och genomföras, både med stöd av Högskolan och internt på skolorna. Att vara två lokala VFU-ledare på en F-6 skola

innebär möjligheter att samarbeta, utbyta tankar, bjuda på motstånd och utveckla hela organisationen. Detta arbete borgar för att studenterna får ut så mycket som möjligt av VFU och VI-dagar. Att kunna ge studenterna återkoppling förutsätter dessutom kunskaper och egna erfarenheter från det stadium där man befinner sig. Vår slutsats är att det kräver en lokal VFU-ledare med bakgrund från F-3 och en med 4–6. Värdet av stöd från redan etablerade övningsskolor och vänskolor har varit oerhört viktigt. På ett generöst sätt fick vi ta del av erfarenheter kring prövade strukturer, påbörjade rutiner och även misslyckanden från handledande funktioner på nya övningsskolor.

Rektorernas roll: Våra erfarenheter visar att rektors roll som beslutande- och styrfunktion är en viktig förutsättning för att skolan ska kunna organisera för fungerande, kunskapsutvecklande och positiva VFU-perioder. Det finns behov av avsatt tid för mötesplatser, såväl mellan olika funktioner som mellan handledare och studenter. Vi vill betona vikten av att skolans olika funktioner ska utgöra representativa ansikten gentemot studenterna och ge en realistisk bild av hur verksamheten som helhet fungerar. Att förberedas för läraryrket och kunna sätta elevernas utveckling i centrum innebär att kunna kommunicera med skolans alla yrkeskategorier på ett positivt och utvecklande sätt. I synnerhet under det etablerande men även under det prövande skedet uppstod en mängd frågor som behövde navigeras fram till fungerande lösningar. Ett förväntanskontrakt mellan studenter och skolans olika funktioner, i huvudsak handledare och lokala VFU-ledare, behöver utformas så snart som möjligt för att sedan omformas utifrån gjorda erfarenheter. Det är viktigt att alla vet som vad åligger student, handledare, lokala VFU-ledare, rektor och övrig personal. Att bli övningsskola förutsätter att skolan öppnar upp sitt fönster mot omvärlden – man måste vara beredd på både med- och motvind (se vår metafor).



Fallbeskrivning 6: Tre laxar i en laxask

Anna Ericsson, Donald Hägerström, Niclas Johansson, Agneta Ljung, Ann-Charlotte Nilsson, Angela Petersson, Johanna Pålsson, Petra Storm och Jessika Sundell

Vi som har skrivit denna text har under försöksverksamhet varit lokala VFU-ledare i olika perioder. Mellbystrand och Vallberga var de första skolorna från Laholms kommun som gick in i försöksverksamheten år 2014. Parkskolan kom med hösten 2017. Eftersom Vallbergaskolan haft samma rektor som Skottorpsskolan har även den enheten ingått i försöksverksamheten. Tillsammans utgör skolorna ”de tre laxarna” och försöksverksamheten ”laxasken”.

Etablerande skede

Den 14 augusti 2014 satt Laholms kommuns samlade lärarkår bänkade i gymnasieskolans aula, laddade för att börja terminen. Upp på scen trädde dåvarande utbildningschef. Entusiastiskt proklamerade han: ”Nu har vi en fantastiskt spännande tid framför oss. Laholms kommun ska delta i en försöksverksamhet med Högskolan i Halmstad där två av våra skolor ska ingå! Detta innebär att...”. Utan att riktigt förstå vad han pratade om, och kanske utan att slukas av samma entusiasm, tänkte vi nog alla att ”Ja ja, det blir nog bra...”. Några veckor senare inbjöds rektorer och lärarrepresentanter från Mellbystrandsskolan och Vallbergaskolan till Högskolan för ett första möte.

Det två skolorna tog steget in i försöksverksamheten utan att riktigt fundera över konsekvenserna. Vi blev informerade om vad vi behövde förhålla oss till; stora studentgrupper, lokala-VFU-ledare, VI-dagar och handledarutbildningar. Informationen var något förbryllande och kunde upplevas som oöverstiglig. Samtidigt kände vi oss stolta och glada över att ha blivit utvalda. Vi var förvåningsfulla inför utvecklingsmöjligheterna. En viss osäkerhet visade sig dock i kollegiet när det så småningom stod klart i vilken omfattning engagemang krävdes från alla på skolan.

Under första terminen utsågs en lokal VFU-ledare på den ena skolan och två på den andra. Den tredje skolan började direkt med två lokala VFU-ledare när de gick in i försöksverksamheten år 2017. De lokala VFU-ledarna bildade tillsammans en arbetsgrupp som fick utforma och utveckla försöksverksamheten. De agerade kommunikationskanal mellan Högskolan, handledarna, rektorn och studenterna samt ansvarade för samordning och organisering av VI-dagar, seminarier och högskolebesök på skolorna. På skolorna utarbetades praktiska rutiner för försöksverksamheten utifrån arbetsgruppens förslag. Det innebar initialt att förankra försöksverksamheten bland samtliga medarbetare på skolan och göra den till hela skolans angelägenhet, men det innebar också att lösa praktiska och pedagogiska frågor. Mycket arbete lades på planering och utformning av VI-dagar, vilka behövde finnas i ett sammanhang för både studenter och skolan så att teoretiska kurser på Högskolan kunde kopplades ihop med skolornas praktiska verksamhet. När nya lokala VFU-ledare tillkom till arbetsgruppen år 2017 upplevde de nya att fokus främst låg på sådant som ännu var avlägset för dem. Det visade sig dessutom att de första skolornas rutiner och kommunikationskanaler inte var helt lätta att överföra till den nya övningsskolan; varje övningsskola är unik med sina lokala förutsättningar.

Studenterna behövde mötas på ett annat sätt än tidigare. De stora studentgrupperna riskerade att inte integreras med personalen på samma sätt som när studenterna kom ensamma. Integrering krävde interaktion. I vissa studentgrupper behövde skolan arbeta med gruppdyamik för att samtliga studenter skulle få utrymme att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Studenterna var

överlag nöjda med kvaliteten på sin VFU. De upplevde att de blev väl mottagna och att de fick goda möjligheter att träna sitt yrkeskunnande.

Under det inledande året fanns framförallt två utmaningar. Den ena var att försöksverksamheten skulle fungera rent praktiskt och logistiskt. Vem skulle studenterna vända sig till? Var skulle de låsa in sina värdesaker och fanns det nycklar till skåpen? Skulle studenterna betala för kaffe och fika? Hur skulle vi göra när studenterna satt med sina telefoner i lärarrummet hela tiden? Den andra utmaningen var strukturer för VI-dagarna.

Det första året var lösningsfokuserat med fokus på att skapa strukturer. Vi förstod inte alltid vilka nya utmaningar som väntade, vilket innebar påfrestningar i kollegiet. Inledande ganska optimistiska tankar och insikter vändes till en mer negativ inställning efterhand som problem uppkom. Då flera av dessa löstes genom att underlättande strategier och riktlinjer utformades blev tonen kring försöksverksamheten åter positiv, även om vissa farhågor fortlevde. Det fanns också en tydlig skillnad i intresse för försöksverksamheten mellan lärare beroende på om de var handledare eller inte. Det var vidare viktigt att lärarna deltog i handledarutbildning på Högskolan. Under de första åren utbildades ett stort antal handledare. Utbildningen upplevdes relevant, men det uppstod problem när många lärare samtidigt lämnade verksamheten under utbildningsdagarna.

Prövande skede

I takt med att de lokala VFU-ledarna fick mer erfarenhet och träffade VFU-ledare från andra skolor blev det lättare att vara tydlig med vilka förutsättningar som behövdes för ett gott arbete. Detta ledde till att ytterligare en skola tillsatte två lokala VFU-ledare, det som varit en framgångsfaktor på andra skolor. Därmed hade alla tre skolor en lokal VFU-ledare för F-3 och en för 4–6 för att dessa skulle kunna agera bollplank och täcka upp för varandra.

Ytterligare förbättringar kring information och strukturer gjordes. Trots dessa var andra året tufft, framför allt på en av skolorna som hade fyra studentgrupper inne i verksamheten. VI-dagar från det ena ingångsåret krockade med VFU-perioder för det andra och vice versa. Schemat var fullspikat och varje vecka behövde undervisningen anpassas för att studenterna skulle kunna genomföra sina uppgifter. Situationen ställde stora krav på de lokala VFU-ledarna eftersom mycket information skulle förmedlas till handledare och studenter. Elever blev splittrade med många studenter och handledare stressade av att inte räkna till vare sig för studenter eller för elever.

Diskussioner på Högskolan ledde till att information om VI-dagarnas innehåll framgick tydligare i kursplaner och till att informationen från Högskolan och övningsskolorna var i linje med varandra. VI-dagarna gick från att handla om att aktivera studenterna på olika sätt till att faktiskt vara en viktig del av utbildningen. I och med detta förändrades de lokala VFU-ledarnas roll till att förmedla samma innehåll till studenter och handledare. Det blev viktigt att alla handledarna var införstådda med vilka uppgifter eller sammanhang som studenterna behövde få tillgång till, snarare än vilka behov som skolan hade under dessa dagar. Det blev också tydligt att kalendariet från Högskolan behövde vara synkat med den enskilda skolans kalendarium för att skapa optimala förutsättningar för alla.

På Högskolan fick gruppen med lokala VFU-ledarna ta del av forskning om filmning som redskap för att analysera undervisning. Filmning initierades under VI-dagar för att studenterna i lokala seminarier skulle reflektera över varandras undervisning, ofta med hjälp av praxistriangeln (se

centrala begrepp. Det blev ett värdefullt redskap som genererade viktiga resonemang om genomförande och etik. Hur reflektionssamtalen genomfördes var avgörande för utfallet. Studenterna blev efter hand mer bekväma med att filma sig själva samt reflektera över filmerna tillsammans med andra studenter och lokal VFU-ledare. Seminarierna blev forum för flera utvecklande samtal och studenterna växte med uppgiften. Två studentgrupper deltog även i en pilotstudie om MOSO (se centrala begrepp). Studenter och handledare fick en kort introduktion av appen som sedan användes på studenternas VFU-perioder under våren 2017. Några handledare var skeptiska och besvärade av att behöva sätta sig in i ett nytt redskap. Efteråt var dock både handledare och studenter överens om att digitala observationsunderlag bidrog till att lyfta handledningssamtalen ytterligare en nivå.

Under den här perioden infördes även VG som bedömning för längre VFU-perioder vilket skapade många frågor hos handledarna. Många upplevde initialt frustration över vad kriterierna innebar. Än en gång blev betydelsen av samsyn kring kriterier, bedömning och handledning tydlig. Bedömningsseminarierna på Högskolan gjorde att handledarna blev säkrare på hur de skulle tolka VG-kriterierna. Diskussionerna om bedömning fortsatte och säkerheten i att bedöma ökade.

Antalet utbildade handledare ökade under detta skede på två av skolorna, då utbildningen prioriterades av rektorerna. Den tredje skolan hade redan ett stort antal utbildade handledare. Efter utbildningen fick handledarna bättre samsyn kring vad handledning innebar och hur den kunde genomföras. Utbildningen var dock tidskrävande. Lärare som deltog samtidigt som de hade studenter upplevde att handledningen med studenterna fick stryka på foten. Försöksverksamheten tog mycket tid, och personalen upplevde stress periodvis. Skolan fick backa kring andra fortbildningar och utvecklingsområden som påbörjats. En av skolorna valde att fokusera sitt kollegiala lärande på att även personalen började filma och tillsammans analysera undervisning, vilket ledde till högre grad av reflektion kring olika situationer.

Granskande skede

I detta skede rörde sig åter flera studentgrupper på skolorna från olika ingångar både under VFU-perioder och under VI-dagar. VFU-ledargruppen försökte skapa strukturer för att göra det så överskådlig som möjligt för alla inblandade. Det blev viktigt att ha koll på allt som skulle in i kalendarier samt förbereda studenter och personal på vad som väntade. De lokala VFU-ledarna hade avsatt tid då de kunde sköta mailkontakt med studenter eller anmäla personal till föreläsningar och evenemang på Högskolan, men det behövdes också förberedelser inför VFU-perioder, VI-dagar, besök från Högskolan och lokala VFU-ledarträffar. Den höga koncentrationen av studenter var extra känslig på små skolor. Trots ambitionen att lösa problematiken lyckades det aldrig fullt ut. Olika skolor tog emot studentgrupper från olika ingångar och till sist räckte inte veckorna till för att få ihop ekvationen utan ”krockar”.

Under det fjärde året kom de första studenterna till sitt sista år vilket innebar nya utmaningar för skolan. Studenterna skulle förbereda sina utvecklingsarbeten och i samråd med rektor, lokala VFU-ledare och handledare hitta lämpliga utvecklingsområden för skolan. Studenterna visade sig ha gedigna kunskaper inom valda områden och arbetade målmedvetet med sina utvecklingsarbeten som blev givande. Arbetet krävde många insatser och i de klasser där två studenter genomförde utvecklingsarbeten blev det problematiskt. Båda skulle genomföras sina utvecklingsarbeten och också hålla i så stor del av undervisningen som möjligt. Studenterna behövde få mer eget utrymme under den sista VFU-perioden för att kunna växa in i sin kommande profession.

Tillsammans med Högskolan tog skolorna beslut om tre dagars "skolövertagning" under sista VFU-perioden. Inför övertagandet pratade vi med studenterna om planering, lektionsinnehåll och praktiska rutiner i arbetet med eleverna. Även om studenterna kände eleverna väl behövde de ytterligare kunskap för att kunna ta ett större ansvar för samtliga elever och deras olika behov; vissa klasser var mer relationsbundna än andra. Studenterna växte med uppgiften och de flesta av den ordinarie personalen fick möjlighet att ta del av aktuell forskning på Högskolan. Trots att vi hade förberett oss väl uppstod några situationer där annan lärarpersonal fick ingripa. Till året därpå hade vi lärt oss av läxan och då gick skolövertagningen mycket bättre.

MOSO kom att användas i större skala. Både handledare och studenter upplevde fortfarande att handledningen förbättrades. Den största vinsten var att båda parter var förberedda inför handledningssamtalen. Eftersom reflektioner redan delgivits genom MOSO kunde samtalen inledas på en högre nivå och studenterna kom längre i sin metareflekter. Återkoppling i planeringsfasen upplevdes också som en vinst. På skolorna gjordes insatser för ökad förståelse av de bedömningskriterier som fanns för studenterna. Handledarna diskuterade kriterier och de lokala VFU-ledarna fick agera bollplank när det uppstod frågor. Flera av handledarna deltog också i "lära-känna-kurser" och nya bedömningsseminarier på Högskolan.

Sista året av försöksverksamheten upplevdes som en pendling mellan "himmel och helvete". Vissa delar var helt fantastiska: "Så mycket som jag har lärt mig under studentens utvecklingsarbete har jag nog aldrig lärt mig innan...", "Det är ju helt fantastiskt att vi kan åka iväg och fortbilda oss när studenterna har hand om eleverna" (om skolövertagningen), "Det här har verkligen fått mig att tänka i nya banor" (om utvecklingsarbete). Andra gånger lät det mer som att "Nä nu får det väl gå i mig räcka!", "Vi har ju ingen chans att hinna med det här.", "Eleverna kände sig vilsna när det var många olika vuxna att skapa relationer med.". En av skolorna beslöt att inte ta emot en ny studentgrupp femte året, utan begränsa antalet studenter för elevernas bästa och för att kunna göra ett bra handledningsjobb med studenter som redan fanns i verksamheten.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Att få försöksverksamheten till att bli "hela skolans angelägenhet" har varit en framgångsfaktor som väger tyngre än andra. Stora studentgrupper påverkar allt i skolverksamheten och därför blir all personal på skolan berörd på ett sätt eller ett annat. Förutsättningar för att bygga upp rutiner och kommunikationskanaler samt fortlöpande fortbildning behövs för att hålla sig uppdaterad med kunskap och forskning som studenterna tillgodogör sig på Högskolan. Hela skolans verksamhet ska dessutom finnas representerad i det som studenterna möter, så att de får med sig en helhetssyn kring läraruppdraget. För att lyckas måste organisationen utformas så att samtliga parter får förutsättningar att göra ett bra arbete. Det är också viktigt att skollädan ser till att förhållanden som försöksverksamheten bidrar med kommer alla till gagn.

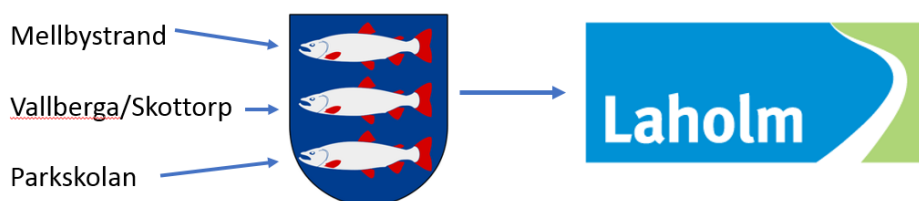
Den lokala VFU-ledarens roll som "spindeln i nätet" har varit en avgörande framgångsfaktor och uppdragets omfattning får inte underskattas. Den lokala VFU-ledaren måste ges goda förutsättningar, både i tid och i kompetensutveckling, för att lyckas. Två lokala VFU-ledare på varje skola är en fördel för att kunna bolla idéer och diskutera problem. Även strukturer utanför den egna skolan behöver fortsätta att utformas, till exempel hur huvudman på olika sätt kan stötta de skolor som är och vill bli en övningsskola. Övningsskolan behöver också ha nära samarbete och snabba kommunikationskanaler med Högskolan. Det är viktigt att bygga upp en tydlig struktur för informationsflöde till alla berörda. När frågetecken uppstår behöver svaren komma fort för att inte studenter och handledare ska bli stressade och känna sig obekväma. Under försöksverksamhet

har Högskolan verkligen tagit stort ansvar för att bistå skolorna vid behov; utan dessa insatser hade inte utfallet blivit så lyckat som det blev.

För att lyfta handledningssamtalen till en högre nivå var filmning och MOSO avgörande redskap. Även om båda redskapen initialt upplevdes som främmande av studenterna och krävde samtal kring etiska frågor, är vi övertygade om att reflektions- och handledningssamtal inte hade nått samma höga nivå utan dem. Med hjälp av redskapen utvecklar studenterna förmågan att reflektera över sin undervisning på en högre nivå än vad vi tidigare har upplevt. Studenterna växer successivt in rollen som lärare och blir säkrare både på sig själva och i sin interaktion med eleverna.

Skolorna har utvecklats genom att vara övningsskola, att sätta ord på kvaliteter i undervisning, att ta del av ny forskning och att ha ett nära samarbete med Högskolan. Det har gett en kvalitetsstämpel och en konkurrensfördel vid rekrytering av nya medarbetare. Med vetskap om vad försöksverksamheten skulle kräva hade vi kanske inte tackat ja den där studiedagen i augusti 2014. Likväl är vi väldigt glada över att vi gjorde det eftersom de positiva aspekterna väger över med råge.

I inledningen liknade vi Laholms tre övningsskolor vid laxar och försöksverksamheten vid metaforen "laxask". Likheten utgörs av det faktum att askar har sidor inom vilka innehållet måste befinna sig. Att vara en övningsskola innebär också att göra anpassningar och förhålla sig till vissa strukturer och ramar. Dessa ramar uppfattas i vissa avseenden begränsande, men det är samtidigt dessa ramar som upprätthåller kvaliteten, utvecklar skolorna och som gör studenternas VFU så lärorik som den ska vara. Med rätt hantverkare får asken dessutom väl avrundade hörn och blir formbar nästan som ett mjukt paket.



Fallbeskrivning 7: Från idé till praktik

Martina Anderberg, Kristina Andersson, Susanne Gustafsson och Viktor Svensson

Vi som har skrivit denna text representerar olika ingångar i försöksverksamheten och arbetar alla i Ängelholms kommun. Villanskolan var med från början, hösten 2014. Toftaskolan gick med i andra omgången, hösten 2017.

Etablerande skede

När försöksverksamheten skulle starta hösten 2014, frågade förvaltningschefen två utvalda skolor om de ville bli övningsskolor. Det var en del i arbetet för att Ängelholm skulle bli en attraktiv skolkommun. En av dessa skolor var en av de skolor vi representerar. På den skolan tog skolledaren frågan vidare till personalen och i en omröstning visade sig majoriteten vara positiva. Några ansåg dock att det skulle medföra ökad arbetsbelastning och tyckte att det skulle vara ett fritt val att bli handledare. När den andra skolan som beskrivs i denna fallbeskrivning fick frågan tre år senare blev utfallet detsamma.

Förhoppningen från ledning och personal var att skolan via studenterna skulle få ta del av aktuell forskning. Detta skulle sedan kunna kopplas till gedigna erfarenheter som fanns i verksamheten. Verksamheten skulle också automatiskt granskas kritiskt och ifrågasättas av studenterna. Båda skolorna gick med i försöksverksamheten för att det skulle bli en naturlig kompetensutveckling för skolan, samt i längden en hjälp vid rekrytering.

I uppstarten tillsattes lokala VFU-ledare på båda skolorna. Den ena skolan hade två VFU-ledare, en för lågstadiet och en för mellanstadiet. På den andra skolan fanns en ansvarig för hela skolan (ändrades senare till en ansvarig per stadium). VFU-ledarna från samtliga övningsskolor hade initialt stor nytta av varandra genom träffar på Högskolan där de till exempel kom fram till vilken kompetensutveckling som behövdes under försöksverksamhetens gång. Då skolorna fick många studenter behövde många lärare vara utbildade handledare. På den ena skolan deltog många lärare i utbildningen samtidigt, särskilt när den förlades i Ängelholm. På den andra skolan utbildades några lärare per läsår. Utbildningen bidrog till en större förståelse för handledaruppgifterna och en större säkerhet i handledarrollen.

Under studenternas första VFU placerades de antingen parvis eller enskilt. Det kunde skilja sig åt mellan arbetslag och mellan skolor. En del studenter hoppade av, vilket medförde problem eftersom många studenter såg parplacering som en styrka genom att de kunde stötta varandra. De lokala VFU-ledarna kunde efter träffar på Högskolan förmedla en mycket positiv bild av försöksverksamheten till kollegiet. Det växte fram en prestigelöshet och dela-kultur mellan skolorna, där man både delade med sig av framgångsfaktorer och stöttade varandra. Kulturen skapade en större likvärdighet kring VFU mellan skolorna. Likvärdighet var något studenterna tidigt efterfrågade då de pratade sig samman på Högskolan.

För att göra uppdraget till hela skolans angelägenhet utformades informationsplatser om försöksverksamheten på skolorna. Informationen skulle synliggöras för studenter, handledare och övrig personal. Vårdnadshavare blev insatta i försöksverksamheten via veckobrev, digital lärplattform och föräldramöten. Försöksverksamheten var även en återkommande punkt på APT där VFU-ledaren informerade om aktuella händelser. Personal som inte var handledare, till exempel elevhälsan, blev också delaktig genom att studenterna besökte deras verksamhet. På så sätt tyckte studenterna att de fick en bred bild av skolan.

Tankar om att sprida skolornas positiva erfarenhet av att bli en övningsskola växte fram under de första åren. Budskapet spreds via utbildningsforum i kommunen, en konferens i Stockholm samt ett uppskattat reportage i Pedagogiska magasinet. Några lärare deltog även i ett forskningsprojekt som baserades på filmanalyser av handledningssamtal.

Prövande skede

Varje termin inleddes med en uppdatering till personalen om hur VFU och VI-dagar var placerade för att alla skulle känna sig delaktiga i försöksverksamheten. Ett kalendarium upprättades på lärplattformen för att poängtera att studenterna var allas angelägenhet. Det var också viktigt med skolledarens samordning så att det fanns fungerande rutiner på övningsskolan, något som blev särskilt viktigt när stora personalförändringar ägde rum. Rutinerna växte fram under försöksverksamhetens gång. En mycket viktig insats var att studenterna direkt fångades upp av verksamheten; de kände sig delaktiga och välkomna.

De lokala VFU-ledarna hade blivit en naturlig länk mellan Högskolan, skolledare, handledare och studenter. Skolledaren informerade nyrekryterade lärare om att handledarutbildning var en del av tjänsten, vilket höjde kompetensen på övningsskolan. En systematisk utvärdering av pågående verksamhet gav en kvalitetssäkring både för skolan och för studenterna. De lokala VFU-ledarna fick i uppdrag att anordna lokala seminarier för studenterna under VI-dagarna, vilka också belyste olika delar av skolans verksamhet.

De första övningsskolorna skrev en gemensam verksamhetsplan och ett lokalt nätverk för VFU-ledarna bildades i kommunen i syfte att skapa likvärdighet och dela erfarenheter. Hösten 2017 anslöt ytterligare skolor. Det var viktigt att ha en gemensam arena och att VFU-ledarna hade kontinuerliga möten. De fasta mötestiderna var centrala för likvärdigheten för den övergripande försöksverksamheten men också för den egna skolans verksamhet. Genom det lokala nätverket fick nya VFU-ledare ta del av andras erfarenheter och goda möjligheter att arbeta sig in i en struktur som passade den egna verksamheten. Det skedde flera skiften av skolledare under försöksverksamheten och de lokala VFU-ledarna var behjälpliga vid dessa övergångar. Den lokala VFU-ledaren fortsatte att vara ett stort stöd för och en gemensam länk mellan handledarna och studenterna. På den ena skolan med flera skolledare utsågs *en* rektor som ansvarig för försöksverksamheten, en rektor som blev en viktig samtalspartner för de lokala VFU-ledarna. På den andra skolan fick de lokala VFU-ledarna själva bära försöksverksamheten efter flera skolledarbyten.

Under VFU-perioderna placerades studenter i möjligaste mån hos utbildade handledare. Med få utbildade handledare bidrog det till att de blev isolerade och hänvisade till vissa klasser. Det blev plötsligt inte hela skolans ansvar längre när arbetsfördelningen och ansvar fördelades skevt. Samtliga handledare var dock överens om att handledarrollen var lärorik eftersom man tvingades sätta ord på sin praktik och analysera sin undervisning. Trycket på personalen började bli allt för stort, särskilt när personalomsättningen ökade och antalet handledare varierade kraftigt från år till år. Kvaliteten hotades att sjunka. Det var viktigt att inte glömma elevernas syn på studenternas närvaro i klassrummet. Flertalet såg det övervägande positivt med fler vuxna i klassrummet och med varierande undervisning. Ibland upplevde dock eleverna osäkerhet hos studenterna liksom att studenternas förklaringar ibland var svåra att förstå. De var emellertid medvetna om att studenterna skulle lära sig och att de behövde träna. Eleverna uppskattade studenter som visade engagemang och närvaro i klassrummet. Många elever kände sig utvalda och såg att de bidrog till att studenter lärde sig att bli bra lärare. De förstod att det inte var enkelt att vara lärare och de ville

bidra till givande VFU-veckor. Lärarna noterade dock att eleverna påverkades av ständigt nya studenter. Förändringen till intag av studenter vart annat år i stället för varje resulterade i ett större lugn på skolan.

Granskande skede

De lokala VFU-ledarna fick under de sista åren av försöksverksamheten gehör för sina önskemål om gemensam tid för att tillsammans öka likvärdigheten på skolorna. Alla var stolta över organisationsstrukturen som utvecklats över tid. Skolledarna och lärarna såg dock en risk när andra utvecklingsområden blev viktigare, att man då inte prioriterade utbildningsinsatser på Högskolan. Detta skedde trots intentionen att övningsskolan skulle vara en del av skolans kompetens- och utvecklingsarbete. Skolledarna såg att skolövertagningen som genomfördes under studenternas sista termin möjliggjorde spontan skolutveckling för viss del av personalen.

I detta skede hade övningsskolorna skapat ännu tydligare riktlinjer för VFU och VI-dagar. Det påverkade likvärdigheten när lärare kände sig insatta i studenternas aktiviteter (jfr checklistan) under utbildningstiden. Studenterna uppskattade att uppgifter mejlades till handledarna, men tyckte ändå inte att alla handledare var uppdaterade när de kom till sin VFU. Trots tydligare riktlinjer påpekade studenterna fortfarande att VFU:n skiljde sig åt mellan skolorna. De betonade att Högskolan borde informera övningsskolan om vilka dokument som gällde och ifrågasatte varför Högskolan la utbildningar för handledare när det var VFU eller VI-dagar. De tyckte att handledaren behövde vara på plats, samtidigt som Högskolan menade att studenterna behövde öva självständighet.

Studenterna upplevde blandade känslor kring VI-dagarna. Många ville ha ett tydligt innehåll, med koppling till checklistan, medan andra ville ha friare dagar. Skolan bemötte kritiken genom att erbjuda seminarier som studenterna kunde välja efter behov. Studenterna upplevde också att de tillsammans med handledaren fungerade som "ett kugghjul". De kände sig välkomna till verksamheten. I och med att de många gånger placerades i par genomfördes även handledningen i par. Detta kunde inledningsvis vara utlämnande, men blev i slutändan något positivt. Studenter uttryckte att de hade fått den handledningen som de hade behövt.

Att vara handledare var utvecklande och det var givande att observera nya idéer i studenternas undervisning. Många studenter efterfrågade kontinuerlig återkoppling direkt efter sin aktivitet istället för att vänta till handledningstillfället. Några av handledarna hade möjligheten att delta i forskningsprojekt kring handledningssamtal där vikten av att även studenten behöver tid att reflektera *före* handledningstillfället framhölls. Handledarutbildningen bidrog också till insikter om handledningssamtal med kvalitet. Olika analysverktyg och modeller började användas för att utveckla handledningssamtalet. Observationsredskapet MOSO var lärorikt och spännande att jobba med för att utvecklas i handledarrollen.

Studenterna upplevde också att det var viktigt att få reflektera över sin undervisning och att de fyllde på sina erfarenheter efter olika "aktioner" i klassrummet. De kunde se sin progression i sitt sätt att vara lärare. Ibland var det viktigt att bara få träna, gå på egna minor och upptäcka dessa, utan att få feedback. Ibland upplevde studenterna att det var tillåtet att "misslyckas" i sitt arbete. De ville ha den erfarenheten med sig. I och med att VFU-ledarna visade på framgångar med digital observation av undervisningen (film och MOSO) provade även handledarna dessa redskap och upptäckte därmed fördelen med att använda observationsunderlag i handledningen.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Att "studenterna skulle bli hela skolans angelägenhet" kom från skolledningen i ett tidigt skede av försöksverksamheten. Under vår "resa" har vi dragit många lärdomar som vi vill förmedla till andra skolor som funderar på att bli en övningsskola.

En fungerade lokal VFU-ledare har varit A och O: Den funktionen har fungerat som en länk mellan Högskolan och den egna lokala skolan. Fasta mötestider mellan skolledare och lokal VFU-ledare har varit viktigt för att utveckla verksamheten och bibehålla kvaliteten. Även fasta mötestrukturer mellan lokala VFU-ledare var viktigt för likvärdigheten av studenternas VFU och för samordning av VI-dagarnas innehåll. Strukturen i en sådan här verksamhet är central.

För att hålla kvalitet behövs utbildningarna på Högskolan: Vikten av handledarutbildning och andra seminarier som Högskolan erbjuder, är en annan lärdom som dragits. Utbildningen har gett gemensam grund för uppdraget både ur ett kvalitetssäkrings- och ett kompetensutvecklingsperspektiv. Utbildade handledarna är mer insatta i aktuell forskning vilket gynnar både student, handledning och andra kollegiala samtal. Handledarutbildning har också skapat större likvärdighet vilket underlättat sambedomning och svåra samtal om olika problem som uppstått. Sambedomning av studenter inom varje stadium har skapat trygghet och även underlättat uppdraget.

Placering av studenter behöver varieras: En återkommande diskussion har varit huruvida studenterna ska placeras parvis i klasserna eller inte. Det blir ett problem när de står på olika nivå och det blir svårt att synliggöra enskilda kunskapsnivåer. Att handleda är ett positivt och intressant uppdrag, men det tar mycket tid i anspråk om all handledning ska ske på individnivå.

Vi behöver erbjuda förutsättningar för att studenter ska förstå hela läraruppdraget: Studenterna har uppskattat att se hela skolverksamheten, eftersom yrket inte bara innebär att undervisa. Studenter har även deltagit i aktiviteter från checklistor och medverkat i pågående utvecklingsarbeten på skolan. För att detta arbete ska fungera har VFU-ledaren varit en viktig kugge kring kurser, möten och seminarier. Men skolan behöver även fundera över möteskulturen så att möten som studenter deltar i är meningsfulla och gagnar deras utveckling.

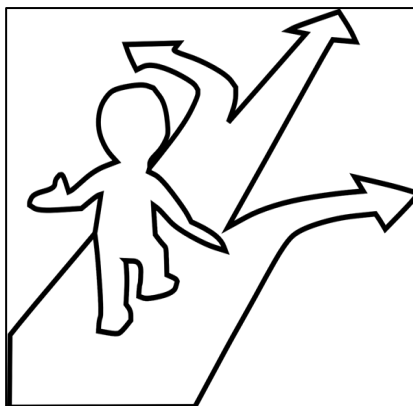
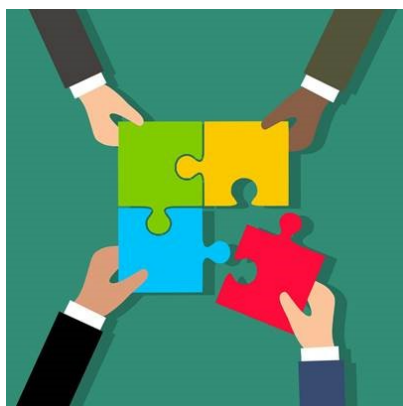
Många vuxna i klassrummet – hur kan det användas mer optimalt? Genom försöksverksamheten har vi haft förmånen att vara flera vuxna i det lärande rummet. Frågan är hur vi använder den situationen? En aspekt som vi måste uppmärksamma är att många elever är oroliga och har svårt för att knyta an till flera vuxna. Vi kan alltid se detta ur olika perspektiv. Det kan vara en stor utmaning för studenter att erövra mandatet som ledare och då särskilt i relation till elever i behov av stöd.

Från att ha varit ett ben i vår lokala skolutveckling har övningsskolan blivit en del av själva sittydyan av verksamheten: Skolledarna haft svårt att prioritera studenternas seminarier när det lokala arbetet kallar. Det har också blivit svårare att få lärare att gå handledarutbildning och prioritera träffar och dialogseminarier på Högskolan. Skolledare måste skapa förutsättningar för att utbildning ska bli möjlig för alla handledare.

Ägandet påverkas negativt av personalomsättningar: Med stor personalomsättning märker vi att övningsskolan inte längre ägs av all personal. Information om försöksverksamheten måste belysas redan i anställningsintervjuer så att nyanställda inte upplever att uppdraget tillkännages i efter-

hand. Detsamma gäller när nya skolledare anställs. Överlämning av information om vad som förväntas är oerhört viktigt. Under perioder av rektorsbyten har handledarna varit den stora tryggheten för studenterna.

Tillsammans med studenterna blir vi ett bra team – det är en av anledningarna till att vi har lyckats gå från idé till praktik: Likt pusselmetaforen nedan har vi lärt tillsammans, studenter kommer med “ny forskning” och vi står för den gedigna erfarenheten. Det är viktigt att alla ska känna delaktighet och att skolan har ett öppet klimat för nya tankar och idéer. Det öppna klimat som vi har försökt skapa har gett studenterna en väg in i vår organisation (se den andra metaforen). Genom att följa studenterna över tid har vi fått syn på deras progression. Det har i sin tur bidragit till att en av skolorna anställt fyra studenter efter sin examen.



Fallbeskrivning 8: Övningsskola i med- och motvind

Anna Arvidsson, Elin Engelbäck, Sandra Johansson och Ann-Charlotte Nilsson

Vi som har skrivit denna text representerar olika ingångar i försöksverksamheten och arbetar alla i Ängelholms kommun. Rebbelberga skola påbörjade försöksverksamheten i första omgången hösten 2014 för åk 4–6. Hösten 2016 anslöt åk F-3 för att få en helhet på skolan. Errarps skola gick in i försöksverksamheten hösten 2017.

Etablerande skede

Initieringen av försöksverksamheten kom från förvaltningen och skolledarna. Initialt blev den ena skolan tillfrågad 2014 men personalen var i detta läge inte positiv. Efter påtryckningar från förvaltningen blev det rektor som fick ta det slutliga beslutet. Det blev en termin i uppförssbacke med många försök att omvända personalen. När åk F-3 kom med 2016, togs beslutet efter diskussion i arbetslagen vilka ställde sig positiva till beslutet. På den andra skolan blev personalen tillfrågad och gav ett positivt svar. Det resulterade i att rektorn på skolan prioriterade försöksverksamheten. Båda skolorna såg möjligheter att få ta del av ny forskning, ny pedagogisk litteratur, workshops, seminarier, akademiskt utbyte och framtida rekryteringar. Lärarna upplevde också att skolorna hade mycket att ge och ville gärna bidra till att utbilda morgondagens lärare.

I det etablerade skedet tydliggjordes att försöksverksamheten var ett viktigt uppdrag. Delaktigheten på hela skolan prioriterades. För att verkligen göra det tydligt för alla att övningsskolan var hela skolans ansvar, bjöds all personal på en av skolorna med på en gemensam aktivitet. Det var viktigt att alla kände motivation för uppdraget. Information om att bli övningsskola och vad det innebär gavs också till vårdnadshavare via den digitala lärplattformen, föräldramöten, föräldraföreningen samt via månads- och veckobrev.

Skolledarna utsåg handledare i samråd med lokala VFU-ledare. Det bestämdes också vilka som prioriterades för att påbörja handledarutbildningen. I verksamhetsplanen för studenterna framkom vad som kunde förväntas av rektor, lokal VFU-ledare och handledare, samt vad skolan förväntade sig av studenterna. Studenterna fick planen under "Happeningdagen", då den gicks igenom och undertecknades av studenter, rektor och lokal VFU-ledare.

I det etablerande skedet var VI-dagarnas funktion otydlig från Högskolan, både för handledare och för studenter. Strukturer kring VI-dagarna skapades, diskuterades och omstrukturerades i flera omgångar under VFU-ledarträffar på Högskolan. På varje övningsskola skapades rutiner för VI-dagar och det fördes samtal mellan lokal VFU-ledare och student om eventuella önskemål om innehåll.

Genom träffar för lokala VFU-ledare kunde gjorda erfarenheter delges till skolor som tillkom år 2017. Det bidrog till att förberedelser att bli en övningsskola underlättades. Informationen från lokala VFU-ledare till handledarna kring VI-dagar och VFU blev också tydligare men fortfarande fanns vissa oklarheter mellan studenter och Högskolan. Handledarna uppskattade träffar inför VFU och i slutet av VFU för att tillsammans hjälpas åt med upplägg och bedömning. Det var mindre framgångsrikt när studenter stod i riskzonen för underkännande. När allt flöt på hjälptes handledarna åt med samtal, planering och bedömning, men det kändes ensamt när en student skulle underkännas. Det var svårt och en stor utmaning att formulera negativ återkoppling och ett omdöme där studenten blev underkänd. Kunskap om hur man håller denna typ av handledarsamtal behövde utvecklas; stöttning fanns, men beslutet låg på handledaren.

Prövande skede

Personalen blev allt eftersom mer positiv till att vara en övningsskola och till att ta emot studenter. Arbetslagen blev mer positiva när vinsterna med duktiga och engagerade studenter blev synliga. Studenterna å sin sida började ta för sig mer. Vissa studenter märkte under sin studietid att de hade valt fel utbildning och hoppade därför av. Andra studenter kom oerfarna, men växte mer och mer in i sin roll med hjälp av god handledning.

På den ena skolan skedde förändringar i skolledningen och det blev uppenbart att skolan behövde bli en övningsskola för hela F-6. Beslutet togs gemensamt med personalen. Organisationen utökades med ytterligare en lokal VFU-ledare med ansvar för F-3. Det fanns nu möjlighet till utbyte mellan de två lokala VFU-ledarna vilket underlättade det organisatoriska arbetet. Skolan såg nu studenterna som "våra studenter". Tillsammans med lokala VFU-ledare diskuterades olika delar i handledarskapet under F-3- respektive 4–6-möten.

VI-dagarna fick en bättre struktur efter träffarna på Högskolan: en större frihet istället för planerade aktiviteter men som ändå följde undervisningen i klassen. VFU-ledare bjöds tillsammans med handledare till seminarier av Högskolan vilket framför allt ökade handledarnas kontakt med densamma. Samtliga lokala VFU-ledare träffades på gemensamma dagar för att tillsammans utveckla försöksverksamheten, vilket gav ny energi in i verksamheten. Att vara "en övningsskola i med och motvind" blev en verksamhet i ständig utveckling där det var nödvändigt med kontinuerliga träffar och dialog mellan involverade parter.

När skolledningen förändrades även på den andra skolan ändrades vissa förutsättningar. Många nya delar att sätta sig in i för en ny rektor gjorde att försöksverksamheten inte längre prioriterades i lika stor utsträckning som tidigare. Det blev därmed svårare att få lärare att känna sig motiverade att gå handledarutbildningen och att överhuvudtaget vara handledare. Struktur på VI-dagar stöttades främst av andra lokala VFU-ledare i kommunen, vilka frikostigt delade med sig av erfarenheter och dokument. Ett ökat samarbete med och mer stöttning från Högskolan efterfrågades, och vid förflyttning av student gavs sådant stöd. Tredje året inleddes med energi från skolledning, lokala VFU-ledare och en ny omgång studenter. Flera kollegor kommer att gå handledarutbildning våren 2020).

På båda skolorna uppstod svårigheter när VI-dagar i engelska för F-3 skulle organiseras. Flertalet lärare undervisade väldigt lite i ämnet, och de flesta inte alls. Det blev många studenter i klassrummet under engelsklektionerna. Samma sak gällde för studenter 4–6, när det bara fanns en engelsklärare för hela mellanstadiet. I ett fall ledde det till att engelskläraren fick ansvar för sex studenter under en VFU-period. Skolan valde därför att enbart ta emot fyra studenter för 4–6. Skolan gjorde också ett tydligare schema för F-3 för att säkerställa att alla på skolan skulle hjälpas åt att skapa tillfällen för studenterna att få med sig så mycket engelska som möjligt.

Granskande skede

Under det granskande skedet uppfattades inte längre övningsskolor som en försöksverksamhet. Skolorna genomgick en "lärarkarusell" med många lärarbyten vilket påverkade antalet handledare. Skolorna behövde dra ner på antalet studenter och göra omtag kring hur utbildningen skulle organiseras.

I den kommunala gruppen för VFU-ledare utvecklades en samsyn kring uppdraget. VFU-ledarna träffades två gånger per år för att utbyta erfarenheter kring hur skolorna arbetade med VI-dagar,

lokala seminarium och förutsättningar för handledarna. Gemensamma dokument skapades och detaljer inom försöksverksamheten förfinades.

Vårdnadshavarna var positiva; även om de inte hade förståelse för hela konceptet övningsskola såg de flera vuxna i klassrummet som en fördel. De betonade också vikten av att studenterna återkom och på så vis hann skapa relationer både med elever och med vårdnadshavare. Att skapa relationer är centralt för yrket och bidrar till att studenterna redan från början betraktas som kollegor. Också eleverna upplevde det positivt med fler vuxna i klassen och med studenter som hjälpte till när lärarna behövde stöd. De kunde dock också uppleva att många vuxna ibland bidrog till försämrad studiero. För att underlätta för eleverna arbetade skolorna med tydlighet och gemensamma normer i klassrummet.

Avslutande lärdomar och reflektioner

Vi har avslutningsvis valt att delge lärdomar utifrån fyra aspekter som vi anser särskilt viktiga.

Ledning – prioriterat område – personal – tid: Att bli en övningsskola måste vara ett prioriterat område och ett arbetssätt på hela skolan. Skolledningen behöver vara motiverad och aktiv i processen. När skolan rekryterar personal behöver vi förtydliga vad det innebär att vara en övningsskola i samarbete med Högskolan i Halmstad. Lärare måste vara beredda på att vara handledare och gå handledarutbildning. Även skolledarbyten kräver överlämning kring var skolan befinner sig i processen att bli en övningsskola. Skolledare behöver även förstå den kontinuerliga stöttning som krävs i förhållande till lokal VFU-ledare och handledare.

Lokala VFU-ledare – HH – ledning: Om seminarier och kurser förläggs lokalt finns bättre förutsättningar för lärare och handledare att delta. Halvdagar är mer attraktiva. Vi behöver kunskap om handledarsamtal när vi upptäcker brister i studentens undervisning eller bemötande och hur vi ska balansera gränsen mellan godkänd och underkänd. För att underlätta situationen behövs ett ökat samarbete mellan lärare från Högskolan, handledare och lokal VFU-ledare. De kollegiala vinsterna med att vara en övningsskola där studenterna återkommer har gett en större kontinuitet både för personal och för elever. Vi måste dock vara tydliga när vi inte klarar att fullfölja uppdraget med att ta emot ett visst antal studenter. Vi ser emellertid en stor fördel med att få vara en del av forskning, ta del av ny pedagogisk litteratur och delta i workshops, seminarier och akademiskt utbyte.

Strukturer inom och mellan övningsskolor: Det måste finnas planerade mötestider för de lokala VFU-ledarna samt mellan ledning och VFU-ledare. Vi har sett vikten av att inför varje termin uppdatera all personal om övningsskolans arbete. De lokala träffarna har gett möjlighet att skapa gemensamma dokument och förfina detaljer i försöksverksamheten, men framför allt bibehålla likvärdigheten inom kommunen. De har också bidragit till att upprätthålla motivation och kraft i rollen som lokal VFU-ledare. Vi behöver dock aktualisera dokumenten varje gång studenter kommer på VFU samt diskutera och utvärdera varje år. Även handledarutbildningen kräver god framförhållning. Det behövs en treårsplanering där skolan planerar och prioriterar vilka som ska gå handledarutbildningen eftersom alla arbetslag behöver kunskap om handledning. Det finns dock vissa svårigheter att hålla sig till planen då arbetslagen förändras över tid.

VI-dagar/VFU: VI-dagar kan resultera i att studenterna känner sig mer delaktiga i verksamheten. De ger större möjlighet att lära känna helheten på skolorna. Vi ser dock behov av mer struktur och tydligare förväntningar om vilket ansvar som vilar på handledare respektive student.

”Övningsskola i med- och motvind” har varit en försöksverksamhet i ständig utveckling. Vi ser en fara i att befästa det som en produkt som blivit färdig eller att skolan har gått i mål; det skulle inte bidra till den utveckling som kan väntas framöver. ”Skola och undervisning” är i ständig utveckling. Vi vill betona både undervisning och utbildning eftersom vi ibland stöter på problem som enbart kan lösas genom samverkan mellan Högskola, studenter och handledare, likt en ”pusselmetafor” av kollegialt lärande.





ÖVNINGSSKOLA

Särskilt utvald skola
för lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning
i samverkan med Högskolan i Halmstad



Falkenbergs
kommun



Ängelholms
kommun



HÖGANÄS
KOMMUN



HELSINGBORG



BÅSTADS
KOMMUN



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-post: registrator@hh.se
www.hh.se