

En plats för lärande

Sammanfattning

Den här rapporten är en utvärdering av försöksverksamheten med övningsskolor vid Linköpings Universitet. Det övergripande syftet med rapporten är att utvärdera försöksverksamheten med övningsskolor i Linköping och Norrköping utifrån ett handledar- och studentperspektiv. Utvärderingen är en så kallad aktörsutvärdering där studenter och handledare utgör de huvudsakliga aktörerna. Genom enkäter har handledare och studenterna besvarat frågor om verksamhetsförlagd utbildning (VFU), handledarutbildning och övningsskola som kvalitativt har dels analyserats genom självbestämmandeteori, som utgår från att vi genom grundläggande mönster och principer bakom människors motivation också kan förstå deras beteenden samt dels tidigare forskning om förändringsarbete och tidigare utvärderingar av övningsskolor.

De viktigaste slutsatserna kan sammanfattas enligt följande:

- Studentens upplevelse av hur lyckad VFU är beror mycket på handledarens insats och om skolan har ett öppet arbetsklimat.
- Det är handledarens förmåga att få studenten integrerad på skolan, att ge möjligheter för studenten att pröva och inte minst att ge stöd och kontinuerlig återkoppling som i hög grad definierar vad som är bra med en övningsskola enligt studenterna.
- Hög studentkoncentration tycks vara ett större problem för skolan än för handledarna och studenterna.
- Handledare, men i viss mån även studenter, är kritiska till att den avslutande VFU-perioden inte förläggs på övningsskolorna.

Rekommendationer vid fortsatt verksamhet utifrån slutsatserna:

- Förlägg en VFU-period på en annan skola än övningsskola i mitten av utbildningen istället för i slutet.
- Handledarna bör få avsatt tid i det dagliga arbetet för lärande och reflektion om handledning.
- Alla medverkande handledare på övningsskolorna ska ha påbörjat eller genomgått handledarutbildningen innan de handleder studenter.
- Skapa forum där övningsskolor kan lära av varandra när det gäller organisering och handledning av många och återkommande studenter.
- Öka samarbetet mellan universitet och skola som leder till att undervisningen på universitet och högskolor i högre grad är sprungen ur forskning om elevers lärande och kunskapsutveckling.

Innehåll

1	Inledning.....	3
1.1	Syfte	3
1.2	Avgränsningar.....	3
1.3	Disposition	4
2	Bakgrund till försöksverksamheten med övningsskolor.....	5
3	Internationell utblick	8
4	Förändringsinitiativ och motivation för lärande på arbetsplatsen.....	10
5	Metod.....	14
5.1	Datainsamling.....	15
5.2	Dataanalysens validitet och reliabilitet.....	15
6	Resultatredovisning	17
6.1	Implementering av övningsskolorna	17
6.2	Skolans utveckling enligt handledarna	17
6.3	Studenternas utveckling enligt handledarna	18
6.4	Vad tycker studenterna om övningsskolorna?.....	18
6.5	Vad är det viktigaste som studenterna lärt sig på övningsskolan?	19
6.6	Vilka erfarenheter av övningsskola vill studenterna förmedla?	19
6.7	Vad kännetecknar en skola som är bra att göra sin VFU på kontra en skola som är mindre bra?.....	20
6.8	Handledarna om handledarutbildningen	21
6.9	Vad motiverar att gå handledarutbildning?.....	21
6.10	Vilket stöd är viktigt i rollen som handledare?	22
6.11	Studentkoncentrationen	23
6.12	Avslutande VFU	24
7	Diskussion.....	26
8	Rekommendationer för fortsatt verksamhet	29
	Referenser	31
	Bilaga 1. Handledarenkät	33
	Bilaga 2. Studentenkät	38

1 Inledning

I juli 2013 kom en promemoria (U2013/4305/S) från regeringen med ett förslag om en femårig satsning på en försöksverksamhet med övningsskolor där förskole- och lärarstudenter (F-3) skulle genomföra huvuddelen av sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på en övningsskola. Året efter beslutade regeringen genom en förordning (2014:2) att under åren 2014–2019 genomföra en försöksverksamhet. Linköpings Universitet (LiU) är ett av 15 utvalda lärosäten där försöksverksamheten genomförs. Nu börjar försöksverksamheten närma sig sitt slut och den första och andra kullen studenter som genomfört huvuddelen av sin VFU på en övningsskola examinerades våren 2018 och 2019 i Linköping och Norrköping. Den här rapporten redovisar resultatet av en utvärdering av försöksverksamheten med övningsskolor vid LiU.

Rapportens författare fick uppdraget av projektgruppen för övningsskolor vid LiU och Kansliet för Utbildningsvetenskap (KfU) att göra en utvärdering av försöksverksamheten. Utvärderingen är en så kallad aktörsutvärdering där studenter och handledare utgör de huvudsakliga aktörerna. Empiriskt innehåller utvärderingen information inhämtat genom enkäter där handledare och studenterna besvarat frågor om VFU, handledarutbildning och övningsskola (ÖSK). Informationen har sedan kvalitativt analyserats utifrån självbestämmandeteori och tidigare forskning om förbättringsarbete för att utreda vilka lärdomar som kan dras av projektet samt finna förslag till åtgärder. Självbestämmandeteorin vilar på tre ben; autonomi, kompetens och samhörighet.

1.1 Syfte

Syftet med rapporten är att utvärdera försöksverksamheten med övningsskolor i Linköping och Norrköping utifrån ett handledar- och studentperspektiv. Till syftet hör även att via denna utvärdering urskilja utvecklingsområden för en framtida övningsskolverksamhet. För att uppnå syftet ställs följande frågor:

- 1) Vilka likheter och skillnader finns det i uppfattningar hos studenter och handledare om betydelsen av övningsskola?
- 2) Vilka framgångsfaktorer rörande handledaruppdraget och dess relation till handledarutbildning kan urskiljas?
- 3) Vilka centrala utmaningar kan urskiljas i relationen mellan student, handledare och övningsskolan, och hur kan de hanteras?

1.2 Avgränsningar

I rapporten har vi för avsikt att dels åskådliggöra studenternas erfarenheter av det egna lärandet och VFU:n på övningsskolorna, dels intentionen att utvärdera

handledaruppdraget och handledarutbildningens påverkan på verksamheten i övningsskolor. I uppdraget ingår även att peka på möjliga sätt att vidareutveckla samverkan mellan universitetet och övningsskolorna och hur handledarna kan stärkas i sin roll om övningsskolor ska behållas. Vi gör inte en ekonomisk utvärdering eller en utvärdering av ÖSK-organisationen och inte heller en utvärdering av hur processen sett ut vid införandet av ÖSK. Förbättringsförslagen handlar därför inte om övergripande policy, ekonomiska resultat, projektorganisation, kommunernas deltagande eller rektorsrollen utan endast om studenternas och handledarnas relation till varandra och handledarutbildningen.

1.3 Disposition

Inledningsvis ges en bakgrund till framväxten av övningsskolor och vad som är dess karaktäristika samt slutsatser från tidigare utvärderingar och försök med övningsskolor. Därefter sätts övningsskolverksamheten i en internationell kontext. Vidare förs en diskussion om förändringsinitiativ och betydelsen av lärande på arbetsplatsen. Sedan redovisar vi val av metoder och material som gjorts och därefter följer resultatredovisning av handledare och studenters enkätsvar. Därpå diskuterar vi resultaten utifrån internationella erfarenheter, tidigare utvärderingar och självbestämmandeteori. Slutligen sammanfattas de huvudsakliga slutsatserna och pekar på framtida förändringsmöjligheter om försöksverksamheten med övningsskolor ska fortsätta.

2 Bakgrund till försöksverksamheten med övningsskolor

I den här bakgrundsbeskrivningen ges dels en generell orientering om försöksverksamheten med övningsskolor för den läsare som inte tidigare är bekant med denna, dels en översiktlig genomgång av vad andra utvärderingar kommit fram till för att kunna ställa den här utvärderingens resultat i relation till dessa.

Kännetecknande för en övningsskola är att det finns många handledare och att skolan kan ta emot många studenter. Alla handledare erbjuds en särskild handledarutbildning på 7,5 hp. Förutom handledare finns även sju anställda VFU-mentorerna inom försöksverksamheten i Östergötland (fyra i Linköpings respektive tre i Norrköpings kommun). Dessa är särskilt yrkesskickliga lärare som arbetar merparten av sin tjänst som lärare i kommunerna. En VFU-mentor för övningsskolor har ett fördjupat pedagogiskt uppdrag och genomför vid behov lektionsbesök och samtal med student, handledare och VFU-mentor. Studenterna gör huvuddelen av sin VFU på en övningsskola. Varje student ingår i en studentgrupp på övningsskolan med syfte att stödja varandra genom att ta del av varandras planeringar, auskultera på varandras lektioner samt ge varandra återkoppling. Studenternas VFU vid övningsskolorna förbereds av funktionen kursmentorerna. Två kursmentorerna från universitetet är knutna till övningsskolorna och mentorerna har viss del av sin tjänst på universitetet men huvuddelen i skolan. Kursmentorerna håller seminarium med studenter inför VFU och följer även upp med seminarium efter avslutad VFU-period. Vid behov kan kursmentorn även besöka studenten under VFU-perioden och genomföra lektionsbesök.

Det har funnits olika typer av övningsskolor i Sverige tidigare. Övningsskolor fanns vid de tidigare lärarseminarierna men avskaffades i samband med lärarhögskolereformen 1968 (SOU 1972:92). Därefter inrättades så kallade försöks- och demonstrationsskolor vid de större lärarhögskolorna. Ambitionen var att genom konkreta demonstrationer träna lärarkandidaterna till aktivt deltagande i ”en ständigt fortgående skolreform” (SOU 1972:92, s. 231). Kritiken som riktades mot dessa skolor var att de var tillrättalagda miljöer och att det som lärarkandidaterna lärt sig där inte fungerade när de mötte skolmiljöer utanför försöks- och demonstrationsskolorna (Moberg, 2013). När sedan lärarutbildningen integrerades med högskolan 1977 försvann försöks- och demonstrationsskolorna. Det gjorde även de metodiklektorer som fungerade som en viktig länk mellan skola och lärarutbildning i och med att lektorerna gjorde praktikbesök.

Avsaknaden av en naturlig länk mellan skola och lärarutbildning har gjort att idén om försöksskolor levt vidare bland politiker. I exempelvis en motion från 1996 föreslår Beatrice Ask tillsammans med flera av sina moderata kollegor att återigen utreda möjligheten att införa försöksskolor just för att bland annat ”kunna stimulera den pedagogiska utvecklingen och förnyelsen på lärarhögskolorna och underlätta

överförandet av de nya erfarenheterna till lärarkandidaterna” (Motion 1996/97-Ub458).

Det skulle dock dröja ända till 2012 innan Stockholms universitet tillsammans med Stockholms kommun och kranskommunerna startade sin försöksverksamhet med särskilt utvalda VFU-skolor i liten skala med finansiellt stöd från utbildningsdepartementet (Fröborg & Netje 2015). Försöket ingick inte i den ovannämnda statliga försöksverksamheten med övningsskolor och avslutades 2016. I en utvärdering från 2015 skriver rapportförfattarna Fröborg och Netje (2015, s. 3) att ”flera skolor beskriver det som att skolan har fått ett mer öppet klimat, att sammanhållningen mellan pedagogerna har ökat samt att det synliggör lärarens uppdrag”. Men det slås också fast att det främsta problemet med övningsskolorna var att de var alltför resurskrävande. Stockholmsmodellen innebar att det krävdes en större närvaro av universitetet i skolan och de resurserna ansåg man sig inte ha. Dessutom var det inte möjligt att införa särskilda VFU-skolor för all verksamhetsförlagd utbildning.

Linköpings universitet är ett av 15 lärosäten som Utbildningsdepartementet utsåg att genomföra en 5-årig försöksverksamhet med övningsskolor mellan 2014 och 2019 (Förordning 2014:2). Målet med försöksverksamheten är att stärka kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) genom en ökad samverkan mellan universitetet och ett antal utvalda skolor (Promemoria U2013/4305/S). Enligt förordningen är det skolhuvudmännen själva som utser övningsskolor. Genom att koncentrera VFU till färre skolor är tanken att en förtätning av både lärarstudenter och handledarutbildade handledare på samma skola ska göra studenternas VFU till en naturlig del av den dagliga verksamheten. Därigenom är tanken att utbyte av erfarenheter lättare kan ske för att stärka de blivande lärarnas professionsutveckling. Under försöksverksamheten prövas även nya former av samverkan mellan universitet och verksamma inom skolan. Genom försöksverksamheten ges också möjlighet för universitet och skolhuvudmän att mötas i forsknings- och utvecklingsarbete.

Den nuvarande statliga försöksverksamheten har utvärderats av Universitetskanslersämbetet (UKÄ) genom intervjuer, enkäter och en särskild grupp med bedömare. I rapporten från UKÄ (2017:13) kallas både förskolor och grundskolor för övningsskolor. I rapporten har man kommit fram till tre huvudsakliga slutsatser (UKÄ 2017:13). För det första så menar rapportförfattarna att *koncentration* ger positiva effekter. Detta genom att koncentration av både studenter och handledare har ökat möjligheterna till erfarenhetsutbyte: mellan studenter, mellan handledare men även mellan studenter och handledare. Samtidigt har koncentrationen inneburit att många skolhuvudmän och skolor blivit utan VFU-studenter, vilket kan minska deras möjlighet att rekrytera nyexaminerade behöriga lärare. Dessutom lämpar sig förskolläraryt utbildning och vissa ämnen inom ämnesläraryt utbildning i mindre utsträckning av för hög koncentration av studenter vid VFU-placering.

Den andra slutsatsen i rapporten är att *handledarutbildningen* bör prioriteras (UKÄ 2017:13). Särskilt understryker man betydelsen av de satsningar som gjorts för att öka andelen handledarutbildade handledare. Med dessa satsningar känner handledarna att deras handledaruppdrag blir upplyft och att det fokuseras mer på vad uppdraget kräver och att handledarkompetensen utvecklas när man diskuterar kollegor emellan samt att mer likvärdig bedömning av studenternas VFU kan uppnås. En negativ aspekt som framhålls i rapporten är att när lärare känt sig tvingade att bli handledare, så har studenter i vissa fall hamnat i kläm.

En tredje slutsats handlar om vikten av *samverkan*. Av rapporten framgår att på de övningsskolor där det fanns en särskild VFU-ansvarig gjorde det mycket för kvaliteten i samverkan med lärosätet (UKÄ 2017:13). Det framhålls vidare att lärosäten och skolhuvudmän bör underlätta för lärarutbyte som ett sätt att gynna en sammanhållen lärarutbildning.

3 Internationell utblick

I sökandet efter internationella erfarenheter av övningsskolor träder Finland fram men även andra länder som Australien, Sydafrika och USA. I den finlandssvenska, och så även den finska utbildningen, finns övningsskolor där studenter får möjlighet att pröva egen undervisning under handledning av erfarna lärare och även observeras av sina studiekamrater och lärarutbildare (Kansanen, 2003; Robinson, 2016; Selander, Wermke & Geijer, 2013). VFU:n sker på en övningsskola och då integreras praktiken med teoretiska studier. I studentens utbildning ingår även en så kallad fältpraktik på en annan skola än övningsskolan. På övningsskolan utvecklas undervisningsmetoder och i allt högre grad även informations- och kommunikationstekniskt (IKT)-baserat lärande.

Samverkan, inte minst med korta kommunikationsvägar och seminarium med universitetet sker också. Enligt Selander m fl., (2013) sker samverkan mellan administrationen såsom skolchefer/rektorer och universitetet, och inte alls mellan övningsskolans lärare och universitetet. Således saknas gemensamma forskningssamarbeten mellan skola och lärarutbildning i den finska modellen. Föreliggande rapport belyser inte detta och vi vet inte om det redan förekommer i Sverige, men här finns utvecklingsmöjligheter att beakta med aktionsforskning och lesson/learning studies. Henning, Petker och Petersen (2015, s. 1) belyser vikten av ett sådant samarbete "...students learn to be reflective practitioners by positioning themselves as researchers, who reflect on practice in a research-rich environment." I USA finns det, även om de blir allt färre, så kallade Lab schools (mest kända är The Dewey Lab School som startade 1884 och Lincoln Lab School från 1917), där lärarstudenterna får pröva sina vingar i en trygg miljö och i ett nära samarbete mellan skolan och forskare (Henning, Petker & Petersen, 2015).

Kännetecknen för övningsskolorna på den internationella arenan är att placering sker initialt i studentens utbildning, och att arbetsmiljön är tillåtande för studenten att pröva sig fram och experimentera med sin undervisning under handledning samt lotsning av erfarna lärare och lärarutbildare. I den här lärandemiljön skapas utrymme för kritisk reflektion över undervisningen och verksamheten i stort. Ytterligare kännetecknen är lärares och universitetslärares forskningsmöjligheter i skolpraktik Det kan dels vara att skolans lärare får möjlighet att forska och därigenom disputerar, dels att forskande universitetslärare kan få tillgång till data och empiri. Robinson (2016) framhåller dock att implementeringen av övningsskolor sällan föregås av forskning utan snarare av politiska beslut. På övningsskolorna är det också möjligt för skolan och universitetet att pröva nya pedagogiska idéer, exempelvis om bedömning, under kontrollerade former. Även effekterna av fortbildningsinsatser går att studera över tid. För universitets del går det också att få utvärderingsunderlag om hur kvaliteten är på lärarutbildningen. I nästa avsnitt ställer vi oss därför frågan vad som motiverar ett lärande på arbetsplatsen – både vad gäller det vardagliga arbetet

och vid de tillfällen när det sker ett förändringsarbete som övningsskolor är ett exempel på.

4 Förändringsinitiativ och motivation för lärande på arbetsplatsen

Olika typer av förändringsinitiativ, som försöksverksamheten med övningsskolor är ett exempel på, har intresserat många organisationsforskare och det finns fortfarande en ganska stor diskussion om hur man ska se på det (Cameron & Green, 2015). Förändringsinitiativ kan man definiera väldigt brett genom att säga att det omfattar ”nya sätt att organisera arbete”, vilket då inkluderar alla typer av förändringar i skolan som ombyggnation av en skola, förändringar av hur och när vikarier tas in eller hur man hanterar elevernas mobiltelefoner. Men det finns anledningar att hitta och differentiera olika typer av förändrings- och utvecklingsinitiativ för att identifiera vilken typ av förändring som genomförs eftersom det har betydelse för implementering, långsiktig utveckling och lärande. Nedan ska vi därför titta närmare på några olika sätt att se på olika typer av förändrings- och utvecklingsinitiativ som vi sedan ställer i relation till enkäternas resultat.

Robertson, Roberts & Porras (1993) gör för det första en distinktion mellan en förändring som är antingen *planerad*, dvs en medveten åtgärd med syfte att åstadkomma förbättringar eller *oplanerad*, dvs en åtgärd som är en respons på omvärldsförändringar som en ökad digitalisering i undervisningen. För det andra, menar Robertson m.fl., (1993) att förändringen kan ske i form av en utveckling *inom* det befintliga systemet eller genom en radikal förändring *av* systemet. Detta förhållande illustreras i följande tabell:

Förändringstyp	Kategori	
	<i>Planerad</i>	<i>Framväxande/oplanerad</i>
<i>Första ordningen</i>	Inkrementell	Evolutionär
<i>Andra ordningen</i>	Transformation	Revolutionär

Tabell 1: Olika typer av organisatorisk förändring (Robertson m.fl., 1993)

I verkligheten är inte gränserna så tydliga som tabellen kan sken av. Exempelvis kan en oplanerad evolutionär process som en ökad digitalisering i omvärlden, leda till olika typer av planerade men inkrementella (stegvisa) förändringar i form av en ökad användning av läsplattor i undervisning. Givet den bakgrund och internationella utblick som beskrivits tidigare kan initiativet till övningsskolor ses som en respons på politiska idéer, tidigare försök och intryck från andra delar av världen, dvs förändringar i omvärlden som lett till en planerad försöksverksamhet.

Ett problem med den här typen av utvecklingsåtgärder är att fånga det osynliga lärandet och den tysta kunskap som utvecklas. Det finns studier inom sjukvården som har visat att närmare 90 procent av problem och lösningar inte fortsätter mot ett mer systematiserat lärande och förbättringsarbete (Tucker & Edmondson, 2003).

Vidare lyfts ofta fram att för att arbetet ska ge möjligheter till lärande är det viktigt att arbetet organiseras så att exempelvis lärarna inte fjärras från kärnverksamheten, dvs undervisningen.

Lärandet i arbetet kan organiseras så att det sker "genom tillägnande" (acquisition) respektive "genom deltagande" (participation) (Sfard, 1998). Arbetet kan alltså organiseras så att lärande förvärvas som ett passivt mottagande eller genom ett aktivt deltagande i arbetet och dess design. Genom att bygga in lärandet som en integrerad del av arbetet via exempelvis mätningar av skolresultat får rektorn möjlighet att relatera den egna skolans resultat i förhållande till andra och kanske upptäcker att de pedagogiska och didaktiska metoder som används inte ger önskvärt resultat. Det kan sedan diskuteras och utvärderas under arbetsplatsträffar och blir då ett integrerat sätt att reflektera över skolans resultat och lärandet byggs alltså in i arbetet.

Vidare pekar Ellström (2001) på att lärandet som sker i arbetet är beroende dels av arbetsplatsens karaktäristik, dels individfaktorer såsom motivation för lärande, kunskaper och färdigheter. För att stödja och utveckla lärandet i arbetet på skolor måste skolledningarna ta hänsyn till båda dessa aspekter. Ellström lyfter fram fem arbetsplatsrelaterade faktorer som, om de finns, möjliggör lärande på arbetsplatsen.

- *Arbetsuppgiftens komplexitet, variation och kontroll:* exempelvis för elever med inlärningssvårigheter kan man behöva hitta former för gemensamt lärande mellan olika skolor för hur undervisningen bör/ska genomföras. Fragmentering och uppdelning riskerar att suboptimera lärandet.

- *Möjligheter för feedback, lärande och reflektion:* Finns det möjligheter till lärande och reflektion av olika pedagogiska och didaktiska arbetsätt för handledare och studenter?

- *Typ och grad av formalisering av arbetsprocesser:* Vad gäller enklare arbetsprocesser är lärandet ofta inbyggt och ytterligare lärande kan ske inom ett mer slutet system, men när det gäller mer komplicerade arbetsprocesser som undervisning krävs det mer av planerad organisation för lärandet för att hantera yttre krav, forskningsresultat, införandet av nya didaktiska och pedagogiska metoder samt avvecklandet av pedagogiska och didaktiska metoder som inte gett förväntat resultat etc.

- *Organisatoriska arrangemang för den anställdes delaktighet i problemlösning och utvecklingsaktiviteter:* Vilka forum finns för anställda att delta i planerings- och uppföljningsarbete? Kan lärare driva utvecklingsfrågor? Har handledarna mandat att bedriva förändringsarbete?

- *Läranderesurser, t.ex. tid för analys, interaktion och reflektion:* Finns tid avsatt för lärande och handledning som en integrerad del av det dagliga arbetet?

I dessa fem faktorer framträder även samspelet mellan individen och arbetsplatsens generella förutsättningar och utmärkande drag. Ellström (1992) delar vidare upp lärandet i två inriktningar: dels anpassningsinriktat, dels

utvecklingsinriktat lärande. Ett anpassningsinriktat lärande är ett rutinmässigt lärande som sker när arbetstagaren/läraren strävar efter att förbättra eller justera något som hen redan kan. Ett utvecklingsorienterat lärande förutsätter ett kritiskt förhållningssätt till redan inarbetade arbetssätt och rutiner. Det innebär en förmåga att experimentera, våga pröva nya arbetssätt och en vilja att ta risker. Samtidigt bör det poängteras att individers engagemang är olika, vissa antar utmaningar medan andra är ointresserade. En viktig faktor att komma ihåg när utvecklingsarbete initieras är alltså att individer har olika förutsättning och intresse för lärandet, vilket påverkar förutsättningarna för ett lyckat utvecklingsarbete (Billett, 2011).

Hur skolledningar ska möta utmaningen med arbetstagares ointresse för utvecklingsarbete är en svår fråga. En viss vägledning kan skolledningar få från den motivationsteoretiska forskningen. Självbestämmandeteorin (Self-Determination Theory), är lämplig för personer i ledande positioner använda sig av om de vill förstå individers motivation i utvecklings- och förbättringsarbete, vilket få andra självbestämmandeteorier tar hänsyn till (Ryan & Deci, 2017). En viktig del i teorin är den *inre motivation* som för arbetstagaren innebär att känna sig autonom, kompetent och som en del av ett socialt sammanhang. En högre grad av dessa tre innebär att motivationen ökar och en lägre grad att motivationen minskar. Det innebär att förbättringsinriktade insatser som tar hänsyn till dessa komponenter kan bli mer framgångsrika.

Motivationskomponent	Professionellt vardagligt arbete (exempel)	Utvecklingsarbete (exempel)
<i>Autonomi</i>	Kontrollerande styrningsformer som missgynnar självständighet/ Arbetsvillkor som gynnar autonomi och självbestämmande.	Tillit till att professionen självständigt kan genomföra utvecklingsuppdrag samt att former för hur det genomförs styrs till låg grad.
<i>Kompetens</i>	Tillit till att arbetstagaren besitter professionell och etisk kunskap om hur arbetet ska genomföras.	Tillit till att arbetstagare har kunskap om metoder och angreppssätt för att leda och genomföra förändringsarbete.
<i>Samhörighet</i>	Stödjande arbetsklimat från ledning och kollegor.	Ledning som stödjer och underlättar utvecklingsarbete

Tabell 2: *Motivationskomponenter* (Ryan & Deci, 2017)

Det bör poängteras att den inre motivationen handlar om arbetstagarens subjektiva upplevelse av dessa komponenter. Men att resonera om vad som motiverar arbetstagaren, läraren eller handledaren utifrån motivationskomponenterna i tabell 2 ovan kan stärka såväl det vardagliga arbetet som tillfälliga förbättringsinsatser. Hur arbetet uppfattas av omgivningen ska inte heller underskattas. Att individer tar ansvar och aktivt deltar i en utvecklingsaktivitet kan även stärka organisationens legitimitet utåt sett i samhället. Ett strukturerat och organiserat förhållningssätt till organisatoriskt lärande och vad som motiverar arbetstagare för att driva förändringsinitiativ hjälper oss således lära vad som inte fungerat och pröva nya lösningar som vi tror är bättre. Dessa teoretiska resonemang ligger till grund för den analys vi gjort av undersökningens resultat. Men innan vi går vidare med att redovisa undersökningens resultat kommer vi redogöra för undersökningens datainsamling och analytiska metod.

5 Metod

Metodavsnittet är disponerat enligt följande. Först görs en introduktion om vilken typ av utvärdering den här rapporten är. Därefter följer en redovisning av enkäter som datainsamlingsmetod. Sedan följer ett resonemang om undersökningens validitet och reliabilitet samt att enkätmaterialen har analyserats utifrån självbestämmandeteori och tidigare forskning om förbättringsarbete.

Syftet med rapporten är att utvärdera försöksverksamheten med övningsskolor i Linköping och Norrköping utifrån ett handledar- och studentperspektiv. Till syftet hör även att via denna utvärdering urskilja utvecklingsområden för en framtida övningsskolverksamhet. En utvärdering kan, enligt Vedung och Dahlberg (2013, s. 69), beskrivas som en ”noggrann bedömning i efterhand av offentliga interventioners resultat, slutprestationer, förvaltning, innehåll och organisering vilken tänkas spela en roll för efterprovning.” En utvärdering ska alltså vara inriktad mot en eller flera förändringsinitiativ, i det här fallet försöksverksamheten med övningsskolor. Den ska också vara en bedömning i efterhand och vara föremål för en efterprovning, dvs den ska spela roll för eftertanke och för vidare beslutsfattande om försöksverksamhetens framtid. Utvärderingen är således avsedd att komma till nytta och användning.

Det finns olika typer av utvärderingar: mål- och processmodeller, mål- och resultatmodeller, relevansmodeller, aktörsmodeller samt ekonomiska modeller (Vedung, 2009). Föreliggande utvärderingen tillhör familjen *aktörsmodeller* som bygger på information inhämtad från berörda aktörer eller intressenter. Det innebär att kunskap och erfarenheter inhämtas från interventionens berörda. I det här fallet studenter och handledare varför dessa två grupper har fått besvara enkäter. Aktörernas enkätsvar kan bidra till att legitimera interventionen eller tvärtom. Genom enkäten redovisar studenter och handledare sina uppfattningar och preferenser om samverkan mellan skola och universitet samt samspel mellan student, handledare och VFU-ansvariga. I enkäten ges också utrymme för intressenterna att redovisa sina farhågor om eventuella bieffekter. Svaren kan i sin tur användas till att främja kompromisser och konsensusbyggande mellan olika intressenter.

Den här typen av utvärdering kritiserar ibland för att den likställer alla intressenter med en ofta oklar avgränsning mellan olika intressenter (Vedung, 2009). I det här fallet finns en skarp åtskillnad mellan student och handledare som är enkel att definiera. Däremot kan den kritiserar för att VFU-ansvariga inte deltagit i enkätundersökningen, vilka kan ha ett avgörande inflytande på samverkansformerna mellan skola och universitet. Det finns även en fara i att intressenter företräder en polariserad bild och sanningen riskerar att bli en fråga om förhandling mellan olika intressenter snarare än baserade på empiriska belägg. Om någon grupp intressenter dessutom utesluts försvinner en åsiktsdimension. Fördelarna i den här studien är dock att de berörda intressenterna som är flest i antal, dvs studenter och handledare,

får komma till tals genom enkäten och kan därigenom påverka interventionens genomförande, utformning och eventuella fortsatta verksamhet.

5.1 Datainsamling

Vårt första steg var att vi hittade delvis utvecklade och prövade enkätfrågor som visade sig vara användbara för vår studie. Det är förstås problematiskt att överföra modeller och frågor från en kontext till en annan, därför förde vi en grundlig diskussion med projektledning och inte minst mellan författarna innan våra egna frågor inför enkätstudien till slut formulerades. En webbenkät till handledare utformades med 19 frågor (se bilaga 1). Enkäten bestod av bakgrundsfrågor, självvärderingsfrågor och slutna frågor men med möjlighet till att lämna kommentarer. Vid utformningen av enkäterna användes Likertskalan, dvs att med en femgradig skala mäta i vilken utsträckning respondenten instämmer med ett påstående.

Projektledningen på LiU/KfU försåg oss med e-postadresser till alla lärare som varit eller är handledare i övningsskolor. I ett introduktionsbrev förklarades syftet med enkäten, varför det är viktigt att delta och att respondenterna är handledare på övningsskolor i Linköping och Norrköping. En e-post med individuell länk till enkäten skickades till 274 respondenter i mitten av april 2018 och enkäten var tillgänglig till slutet av juni 2018. Under den tiden skickades tre påminnelser och rektorerna ombad i sin tur handledarna att besvara enkäten men bortfallet är ändå relativt högt. Totalt har 122 handledare besvarat enkäten vilket motsvarar 45 %. Bortfallet kan till viss del förklaras med att några lärare slutat som handledare på övningsskolorna eller bytt arbetsplats.

En webbenkät, med frågor från projektledningen, genomfördes också med studenterna som haft VFU på övningsskola med examen 2018 och 2019. 101 av totalt 198 studenter vid campus i Norrköping och Linköping besvarade enkäten med frågor om försöksverksamheten vilket är en svarsfrekvens på 51 %.

5.2 Dataanalysens validitet och reliabilitet

Resultaten från enkäterna visas genom beskrivande text och tabeller samt citat från kommentarer. Vi är medvetna om att respondenternas svar i enkätstudien inte nödvändigtvis behöver överensstämma med vad de egentligen gör i praktiken. Trots detta anser vi att representationer av erfarenheter och uppfattningar av såväl handledarna och studenterna som ges i enkätstudierna kan ge viktiga och relevanta insikter inom det område vi undersöker. Att få veta hur aktörerna upplever problemområdet kan vara en utgångspunkt för nya handlingsstrategier som syftar till att utveckla verksamheten.

Vår undersökning vänder sig till ett kollektiv och ger en bild av handledare och studenters sammanlagda erfarenheter av övningsskolor. Det innebär samtidigt att de olika begrepp vi har formulerat kan ha skilda innebörder för våra individuella

respondenter. Resultatet innehåller ett genomsnitt av samtliga respondenters uppfattning av begreppen och den enskilda individen kan förstås avvika från detta kollektiva genomsnitt. Det innebär begränsningar men föreliggande rapport av handledares och studenters uppfattningar om övningsskolor kan bidra med ett underlag för att förbättra samverkan mellan övningsskolan, handledare och universitetet.

Således berör detta tillförlitlighetsfrågor; hur vi kan säkerställa huruvida det vi mäter motsvarar det vi vill veta (validitet) och om detta gäller för alla respondenter (reliabilitet). Det som är viktigt att ta ställning till är om våra instrument kan producera tillförlitliga utsagor av våra respondenter. Det gör vi genom att grunda instrumentutveckling på tillförlitliga och trovärdiga teorier (i detta fall självbestämmandeteori) samt på tidigare forskning om förbättringsarbete och tidigare utvärderingar om övningsskolor.

6 Resultatredovisning

I det här avsnittet redovisas svaren från handledarenkäten och studentenkäterna om vart annat för att öka läsbarheten och få de båda aktörernas uppfattningar om samma typ av fråga. Vi inleder med erfarenheterna av övningsskola och studenternas utveckling samt vad som av studenter och handledare anses vara en bra/mindre bra VFU-skola, därefter handledarutbildningen och avslutar med att redovisa uppfattningar om den sista VFU:n. Redovisning görs med hjälp av beskrivningar, tabeller och citat från kommentarer. I redovisningen förkortar vi övningsskola med ÖSK.

Medverkande handledare i studien är kvinnor, och en (1) man, från övningsskolor i Linköping och Norrköping. Fördelningen av de svarande är 55 % verksamma i Linköping och 45 % i Norrköping. Det stora flertalet av lärarna (35 %) har mer än 20 års erfarenheter som lärare, därefter är tid som verksam lärare jämnt fördelat. Tabell 3 visar fördelningen.

	1-5 år	6-10 år	11-15 år	16-20 år	≥ 20 år
Hur länge har du arbetat som lärare?	10 %	17 %	19 %	19 %	35 %

Tabell 3: *Handledarnas yrkeserfarenhet*

6.1 Implementering av övningsskolorna

Handledarenkäten visar att 40 % av handledarna är nöjda och 48 % delvis nöjda med implementeringen av övningsskolorna, och att handledarna anser att de har förutsättningar att leva upp till uppdraget att bedöma och uppmuntra studenterna. Handledarna tillmäter också projektet en stor betydelse för både dem själva som handledare, för skolan och för studenterna.

6.2 Skolans utveckling enligt handledarna

För skolans utveckling anser drygt hälften, 53 % av handledarna, att ÖSK haft en stor eller mycket stor betydelse för skolans utveckling. 12 % anser att det haft ingen eller liten betydelse för skolans utveckling. Resterande 35 % anser att det varken haft stor eller lite betydelse för skolan utveckling. Det som tillmäts som positivt av handledarna är att det är utvecklande att ha lärarstudenter regelbundet på skolan. Handledarna får nya intryck som leder till reflektioner över sin egen undervisning och lärarrollen. Det är också positivt att studenterna återkommer till samma skola då eleverna redan känner lärarstudenten. Dessutom kan man bygga vidare på det som

gjorts tidigare, det finns således en progression i studentens utveckling. Det är också en fördel att det finns många studenter och handledare på skolan vilket gynnar det pedagogiska samtalet (flera att diskutera med). Men å andra sidan så kan det stora antalet studenter på skolan ses som allt för många.

6.3 Studenternas utveckling enligt handledarna

En majoritet, 75 % av handledarna, anser att det har stor eller mycket stor betydelse för studenternas utveckling med övningsskolor. Det är fler av handledarna som anser att det är bättre för studenterna än för skolan (jfr 53 %). Endast 6 % av handledarna anser att ÖSK haft ingen eller liten betydelse. Resterande anser att det varken har stor eller liten betydelse för studenternas utveckling. Se tabell 4.

	Mycket stor betydelse	Stor betydelse	Varken stor eller liten betydelse	Liten betydelse	Ingen betydelse
Övnings-skolorna för studenternas utveckling	25 %	49 %	20 %	2,5 %	3,5 %

Tabell 4: Vilken betydelse har följande påstående: Övningsskolorna för studenternas utveckling

Vi följde upp med en fråga om skolans elever har gynnats av försöksverksamheten, vilket handledarna anser att eleverna har. 50 % av handledarna anser att ÖSK i ganska stor eller mycket stor utsträckning har gynnats eleverna. 9 % anser att ÖSK i liten eller mycket liten utsträckning gynnats eleverna. 42 % av handledarna tycker varken eller. För att kontrollera bärigheten frågade vi även om eleverna har missgynnats av försöksverksamheten. Knappt 7 % anser att eleverna har missgynnats i ganska eller mycket stor utsträckning. Knappt 60 % anser att eleverna missgynnats i ganska liten eller mycket liten utsträckning. 35 % av handledarna anser varken eller. Sammantaget anser handledarna som svarat på enkäten att ÖSK till övervägande del varit till både studenternas och elevernas fördel.

6.4 Vad tycker studenterna om övningsskolorna?

Studenterna är till övervägande del positiva. 82 % av studenterna som besvarade enkäten anser att de delvis eller mer gynnats av att vara på en ÖSK. Men på frågan om "vilken betydelse har övningsskolorna haft för dig som student och din pedagogiska/didaktiska utveckling?" går åsikterna isär. Drygt hälften av

studenterna anser att det har haft stor eller mycket stor betydelse, och den andra hälften studenter är likgiltiga eller anser att det inte haft någon betydelse. Jämfört med frågan ovan om de gynnats av ÖSK så är det ändå en majoritet av studenterna som anser att de gynnats av att vara på en övningsskola. Det borde rimligen betyda att det finns studenter som anser att ÖSK inte haft betydelse för deras pedagogiska och didaktiska utveckling men att de i egenskap av studenter gynnats i andra avseenden. Frågan är vad? Ett antagande grundat i kommentarerna är att de haft en bra handledare. Oavsett om han/hon gått handledarutbildningen eller inte.

6.5 Vad är det viktigaste som studenterna lärt sig på övningsskolan?

Vi frågade studenterna ”vad är det viktigaste du har lärt dig på övningsskola som du inte hade kunnat lära dig på en vanlig skola?” Det är dock svårt att dra några generella slutsatser bara utifrån kommentarerna. Å ena sidan finns det studenter som upplever att de fått konstruktiv feedback och stöd av sin handledare, å andra sidan de som inte tycker det är någon skillnad jämfört med en vanlig skola. Om studenterna inte upplever att det är någon skillnad kan man ifrågasätta hela idén med ÖSK. Dock ska understrykas att det finns handledare som inte genomgått handledarutbildningen och det kan slå igenom i studenternas svar om de får stöd och återkoppling.

Det som återkommer i studenternas kommentarer är vikten av att få prova sig fram. Både att få växa in i lärarrollen och att pröva olika typer av metoder. Det skulle kunna vara en parameter som gör att ÖSK skiljer sig från vanlig skola, således att spelrummet för att testa pedagogiska metoder och att utvärdera dessa med handledaren skulle vara större på en ÖSK. Det finns flera positiva citat. ”Det viktigaste har varit att jag sågs som en kollega vilket gjorde att jag fick bemöta verkligheten på ett annat sätt. Jag kände mig mer involverad samt fick bra återkoppling kontinuerligt.” På ÖSK finns möjligheten ”att få göra om och göra rätt”. Men det upplever studenterna inte bara på ÖSK utan även i vissa fall på den avslutande VFU:n (som sker på en vanlig skola). Det tycks återigen handla om handledaren och hans kompetens.

Samtidigt utifrån ovan redovisade svar tycks ju ändå det stora flertalet (46 % anser helt eller i hög grad) av studenterna tycka att de gynnats av att vara på en ÖSK i stort. Frågan är i vilket avseende de gynnats? En hypotes är att det fungerar olika väl på olika skolor och en intervjustudie skulle djupare kartlägga dessa resonemang och tankemönster om i vilka avseenden studenterna anser att de gynnats.

6.6 Vilka erfarenheter av övningsskola vill studenterna förmedla?

I en öppen enkätfråga till studenterna undrar vi om vilka erfarenheter av övningsskola de vill förmedla till andra studenter. Det finns kommentarer så som

”inget” eller ”det är för mycket studenter hela tiden på en övningsskola och personalen har nästan inställningen å nej nu kommer det studenter igen”. Vidare att ”...jag haft 3 olika handledare på samma övningsskola. Dessa har varit med MYCKET varierande kvalitet!”

Det ska understrykas att många av studenterna är positiva. Exempelvis skriver de om vilka erfarenheter de vill förmedla: *”utnyttja att ni är fler studenter, be dem titta på dina lektioner med om det blir tillfälle. Se till att prata med varandra om lektionsupplägg o annat, hjälp varandra!”*, *”Det är en bra erfarenhet då handledarna har koll och är utbildade som handledare vilket ger mer”*, *”Skönt att komma till övningsskolorna eftersom de är vana med att ta emot studenter och man är fler studenter på en skola, vilket är en trygghet”* eller helt enkelt *”Att det är toppen!”*. Således finns det en del positiva tongångar som ligger i linje med själva syftet med ÖSK. Det tyder ju på att projektet till viss del lyckats med sina ambitioner.

6.7 Vad kännetecknar en skola som är bra att göra sin VFU på kontra en skola som är mindre bra?

Vad som kännetecknar en skola som är bra att göra sin VFU på enligt studenterna går i mångt och mycket tillbaka till handledaren. Om hen är engagerad, gillar sitt yrke, eleverna och studenterna. Det sistnämnda innebär också att ha tid för studenten. Att studenten känner sig välkommen och ett öppet klimat som tillåter att få pröva själv med handledaren som stöd och regelbunden samt konstruktiv återkoppling. Studenterna menar att viktigt är *”en välkomnande handledare som låter en testa och experimentera men kommer med konstruktiv kritik.”* Vidare *”en bra skola är intresserad av oss lärarstudenter och ser det som en fördel att ha oss där på praktik. En mindre bra skola visar bristande intresse för oss studenter och ser oss mest som en börda.”*

Det är mycket viktigt för studenterna att ha en bra handledare och utifrån studenternas svar kan man dra slutsatsen att det blir handledarnas arbete/insats som i hög grad definierar vad som är bra med en ÖSK. Det vill säga att en ÖSK har kompetenta och engagerade handledare, det är hög studentkoncentration och ges möjligheter att pröva olika pedagogiska metoder. Detta kräver att ÖSK har personalresurser, handledningskunskaper, avsätter tid för handledning och har en organisation för att emot en stor andel studenter. Det ska också sägas att flera studenter lyfter fram kollegor och skollidningens roll. En bra skola har en engagerad och drivande rektor.

Det finns negativa kommentarer om handledarnas roll. Exempelvis har studenten upplevt *”...att handledaren inte riktigt orkar lägga ner den energin som behövs på mig som student”*. Det verkar dock inte vara själva kunskaperna hos handledarna som brister, enligt studenterna, utan snarare att handledaren inte har tid, ork och att hen blir lite blasé när det hela tiden kommer nya studenter.

6.8 Handledarna om handledarutbildningen

Nästa samtliga (99 %) som besvarat enkäten upplever att de i ganska stor utsträckning eller i mycket stor utsträckning har de pedagogiska kunskaper som krävs för att vara handledare. Det gäller alltså inte bara erfarna lärare utan även de med kortare tjänstgöringstid. Samma förhållande gäller även om man upplever sig som trygg i sin yrkesroll. De allra flesta upplever sig som ganska eller mycket trygga i sin roll som handledare. Antalet år i tjänst tycks inte ha någon större betydelse.

En majoritet, 59 %, av de svarande har genomgått handledarutbildning. 66 % tillmäter utbildningen stor betydelse för att bli en bättre handledare. Däremot går det inte att avgöra på den här frågan om det är de som genomgått utbildningen som anser att den gör lärare till bättre handledare eller inte. Vår uppföljningsfråga visar dock att 75 % av de som genomgått utbildningen anser att kursinnehållet haft stor eller mycket stor relevans för dem. 23 % anser att det är, varken eller, och 2 % anser att kursinnehållet haft liten relevans. De som genomgått utbildningen är till övervägande del positiva till kursinnehållet och anser att det har stor betydelse eller mer för deras förmåga att bedöma studenterna. Utbildningen ger möjlighet till förändring av förhållningssätt, metoder och lösningar, således möjlighet att integrera teori och praktik i handledningen av studenter. Handledarutbildningen ger även möjlighet att utveckla och höja professionalismerna.

6.9 Vad motiverar att gå handledarutbildning?

Vad som motiverar till att gå handledarutbildningen är mycket olika. Tabellen nedan (tabell 3) visar att det är en relativt jämn fördelning mellan arbetsgivarens formella krav, den egna kunskapsutveckling och ersättning som motiv för att gå handledarutbildningen. De 10 % som anger andra skäl för att inte gå handledarutbildningen handlar främst om att man är nära pensionsavgång eller att man genomför utbildningen för närvarande alternativt nästa läsår. Några andra motiverar med att de redan besitter tillräcklig handledarkompetens eller att rektorn inte tillåter dem att gå utbildningen (läs läraren behövs på arbetsplatsen). Se tabell 5.

	Min arbetsgivares formella krav	Min kunskapsutveckling som handledare	Högre ersättning för handledarskapet	Annan
Om du inte genomgått handledarutbildningen: Vad kan motivera dig till att gå handledarutbildningen?	38 %	44 %	34 %	10 %

Tabell 5: Om du inte genomgått handledarutbildningen: Vad kan motivera dig till att gå handledarutbildningen?

För att ytterligare resonera om ersättningen har betydelse så är ökad ersättning viktigt för majoriteten av handledarna för att fortsätta med uppdraget. 2/3 av de svarande anser att det har stor eller mycket stor relevans för att vara handledare. Se tabell 6.

	Mycket stor relevans	Stor relevans	Varken stor eller liten relevans	Liten relevans	Ingen relevans
Vilken relevans har ökad ersättning för att du ska fortsätta som handledare?	29 %	37 %	27 %	4 %	3 %

Tabell 6: Vilken relevans har ökad ersättning för att du ska fortsätta som handledare?

6.10 Vilket stöd är viktigt i rollen som handledare?

Rektorns stöd är viktigt för rollen som handledare tycker de flesta av handledarna. 54 % anser att rektor har mycket stor eller stor betydelse som stöd för handledarna. VFU-mentorernas stöd är också viktigt om än inte i lika stor utsträckning som rektor.

För den senare studentgruppen (med examen 2019) har trepartssamtal genomförts. Samtal sker mellan studenten, handledaren och en universitetslärare, och 36 % av studenterna anser att samtalen har stor eller mycket stor betydelse för den egna utvecklingen. 33 % av studenterna menar att samtalen delvis har haft betydelse medan resten anser att det inte har någon speciell betydelse. Det är av vikt med fysiska möten mellan universitetet, skolan och studenten för att utveckla studenten men troligen också för handledaren som stöd och bekräftelse för att bättre utvärdera studentens prestationer. Svaren kan dock peka på att det är en organisatorisk fråga då det är av betydelse att samtalen sker vid rätt tillfälle (mitten/slutet av VFU:n).

Hälften av handledarna anser att projektet med övningsskolor haft stor betydelse eller mer för deras roll som handledare. 38 % anser att det är ”varken eller”, och 12 % anser att det haft liten eller ingen betydelse.

6.11 Studentkoncentrationen

I UKÄ:s rapport (2017:13) dras slutsatsen att koncentration ger positiva effekter. Därför ställde vi en fråga och ett påstående om hur handledarna upplever koncentrationen av studenter.

Formulerat som en fråga upplever 70 % av handledarna anser att det varken varit för hög eller för låg studentkoncentration. 7 % anser att det varit för låg koncentration av studenter, och 23 % anser det varit för hög koncentration. Tabell 7 nedan visar fördelningen.

	För få studenter	Varken för få eller för många studenter	För många studenter
Hur upplever du att koncentrationen av studenter har varit för dig som handledare?	7 %	70 %	23 %

Tabell 7: *Hur upplever du att koncentrationen av studenter har varit för dig som handledare?*

Utifrån tabell 7 är det rimligt att dra slutsatsen att handledarna anser att koncentrationen av studenterna har varit mer eller mindre lagom att hantera som handledare. Men hur är handledarnas upplevelse om studentkoncentration på själva skolan? Vi fördjupade oss genom att ställa ett påstående i handledarenkäten som lyder: ”Jag upplever att studentkoncentrationen på skolan varit för hög”. Detta ger delvis en annan bild som tabell 8 illustrerar.

	Instäm mer helt	Instäm mer i hög grad	Instäm mer delvis	Instäm mer i liten mån	Instäm mer inte alls
Jag upplever att studentkoncentrationen på skolan varit för hög	13 %	20 %	30 %	15 %	22 %

Tabell 8: *Jag upplever att studentkoncentrationen på skolan varit för hög*

Formulerat som ett påstående om koncentrationen på den egna skolan visar det sig att nu är det 63 % av handledarna som delvis eller mer instämmer i att koncentration av studenter på skolan varit för hög. Det är endast 22 % som anser att det inte varit för hög studentkoncentration. Svaren är alltså inte helt samstämmiga, men enkätsvaren tyder ändå på att många handledare upplever att det varit problematiskt med för hög koncentration av studenter på skolan.

För att komplicera det ytterligare så tycks studentkoncentrationen vara ett något större problem för handledarna än för studenterna. I studentenkäten framkommer det att 43 % anser att studentkoncentrationen bara i liten mån eller inte alls varit för hög. 57 % anser att det delvis eller mer varit för hög studentkoncentration. Kommentarer visar också att *”det har varit bra med många studenter på skolan för att diskutera och samarbeta med”*, men det finns studenter som inte är nöjda med den höga studentkoncentrationen. Det tyder på att det kan vara så att det fungerar bra med en hög studentkoncentration på vissa skolor och inte alls på andra skolor. I så fall kan det vara den enskilda skolans organisation och personal som är problemet – vissa skolor klarar uppdraget som övningsskola, andra inte.

6.12 Avslutande VFU

Studenternas sista VFU-period sker *inte* på övningsskolan. Vad anser studenterna och handledarna om betydelsen för studenternas och skolans utveckling? 82 % av studenterna positiva och 18 % negativa till att den sista VFU sker på en annan skola. Bland de positiva kommentarerna finns *”då skolan inte var en övningsskola var personalen på skolan mer intresserad och uppmuntrande till att få en student”, ”har aldrig känt mig så uppskattad och välkommen som på denna skola. Man kände sig behövd, de var nyfikna på en och alla engagerade sig i mig på ett sätt som jag inte upplevt innan”, och ”positivt att få se något annat än övningsskolorna och att få vara färre studenter.”* Men att studenterna får se en annan skola är också förknippat med problem. *”Jag fick möjlighet att se någon annan skolas verksamhet, men upplevde dock att det var en nackdel att de inte var så vana att ta emot studenter.”* Sammantaget uppskattar studenterna att få vara på en annan skola under sin utbildning, men samtidigt går det tillbaka till handledaren igen. Om handledaren

är intresserad av att ta emot en lärarstudent så ses den sista perioden som mycket positivt, men om studenten inte får möjlighet att pröva sina kunskaper blir det motsatt effekt.

Om vi istället frågar handledarna om det är positivt eller negativt för ÖSK att studenternas sista VFU inte sker på ÖSK, anser en stor majoritet, 80 %, att det är negativt för skolan. Men om det är positivt eller negativt för studenternas utveckling går åsikter isär men fler tycker det är mer negativt än positivt. Se tabell 9.

	Positivt	Negativt	Varken eller
Studenternas sista VFU-period sker inte på övningsskolan. Är det positivt eller negativt för studentens utveckling?	25 %	36 %	41 %

Tabell 9: *Studenternas sista VFU-period sker inte på övningsskolan. Är det positivt eller negativt för studentens utveckling?*

Det som anses vara positivt är att studenten kan ”pröva sina vingar” på annan skola vid sin sista VFU. Det som upplevs som negativt är att skolan inte får ta emot studenter under deras sista VFU. Handledarna menar att det hade varit bra att få ”skörda frukten” av tidigare arbete. Vidare så upplevs det att skolan missgynnas vid framtida anställningar. Detta i och med att studenter kan erbjudas tjänst på den skola som man gör sin sista VFU.

Uppenbarligen är de flesta studenter nöjda med att den sista VFU:n inte är på en ÖSK. Handledarna är inte nöjda med detta, och argumentet är främst att man lagt ner mycket arbete på studentens utveckling men någon framtida kollega får man inte då studenten kan erbjudas tjänst på den skola som har den avslutande VFU. ÖSK kan naturligtvis också erbjuda studenten tjänst efter avslutad utbildning men vanligt förekommande tycks vara att studenten får erbjudande från skolan där den avslutande VFU görs. Frågan är om studenterna var nöjda med detta för att det var den sista eller för att de fick praktisera på en annan skola. Om det är det sistnämnda, så kan ju en idé vara att lägga en VFU-period på annan skola än ÖSK någonstans mitt i studenternas utbildning istället.

7 Diskussion

Syftet med den här rapporten var att utvärdera försöksverksamheten med övningsskolor i Linköping och Norrköping utifrån ett handledar- och studentperspektiv. Till syftet hörde även att via denna utvärdering urskilja utvecklingsområden för en framtida övningsskolverksamhet. Detta gjordes genom enkätstudier och en generell slutsats är att både handledare och studenter är till övervägande del positiva till övningsskola, men att förbättringspotential finns. Försöksverksamheten med övningsskolor är ett medvetet sätt att försöka förändra och organisera VFU i syfte att åstadkomma en stimulerande lärandemiljö för blivande lärare. Vi kommer i nedanstående diskutera de empiriska resultaten i relation till arbetsplatsrelaterade faktorer som gynnar lärande och på arbetsplatsen samt motivationskomponenter som är viktiga för den inre motivationen hos studenter och handledare enligt självbestämmandeteorin, dvs. autonomi, kompetens och samhörighet.

I rapporten ställde vi som första fråga vilka likheter och skillnader som finns i uppfattningar mellan studenter och handledare om betydelsen av övningsskola. Både handledare och studenter anser att övningsskola är viktig för studenternas utveckling och att deras lärande främjas genom att vara på en övningsskola, dvs. samhörighet med andra och ett stödande arbetsklimat ses som en viktig faktor hos respondenterna, vilket är en viktig faktor för den inre motivationen hos både lärare och studenter. Många studenter upplever att de får möjlighet att pröva sig fram i en trygg miljö. Studenten återkommer till skolan och handledaren samt får kontinuerlig återkoppling på sitt eget lärande inklusive samarbete med andra lärarstudenter och därmed tydlig utveckling inom yrkesprofessionen. Det finns alltså ett lärande genom deltagande (participation) (jfr. Sfards, 1998), vilket är ett av de viktigaste syftena med övningsskola.

Helst vill studenten ha en handledare som är just den gode handledaren. Det förekommer men tycks vara, utifrån studenternas kommentarer, väldigt olika på olika skolor. Det gör att det finns anledning att ifrågasätta hur mycket tid som finns avsatt för handledning och reflektion som en integrerad del av arbetet på vissa skolor. Om det inte finns tillräckligt med tid avsatt blir det ännu mer avgörande om handledaren är motiverad eller omotiverad att ta emot en lärarstudent, likaså ha genomgått handledarutbildningen eller inte. Den gode handledaren ger inte bara regelbunden återkoppling på studentens undervisning utan utmanar och uppmanar studenten att ta initiativ. En student skriver så här om vad som är den viktigaste skillnaden med att vara på en övningsskola: *"att handledarna vet vad det innebär att ha en student och att man därmed kan få en mer rättvis bedömning."* Handledarkompetens och genomgången handledarutbildning gör alltså att studenten kan ha tillit till att handledaren har kunskap och metoder för att leda, lära och utvärdera studenten under VFU, vilka är två grundläggande faktorer för arbetstagarens inre motivation.

Vårt resultat om vikten av att ha bra och engagerade handledare stärks även genom UKÄ:s rapport (2017:13) som landade i slutsatsen att handledarutbildningen ska prioriteras. Ett något förvånande resultat i den här undersökningen är att endast drygt hälften av de svarande handledarna har genomgått handledarutbildningen. Förhoppningsvis är det beroende på organisatoriska hinder och att det inom en snar framtid är möjligt för alla handledare att få genomgå fortbildningen. Handledaren har en ytterst central roll i övningsskolan och för studenternas utveckling, och handledarutbildningen stärker kvaliteten. Utifrån vår studie kan vi konstatera att handledarkompetens är kärnan i konceptet med studenters VFU på övningsskolor och en viktig arbetsplatsrelaterad faktor som möjliggör lärande och reflektion för studenten av olika pedagogiska och didaktiska arbetssätt. Det kräver också skolledningens tillit till att handledaren självständigt kan handleda och vägleda studenten, vilket är en viktig motivationskomponent (se bl. a. Ryan & Deci, 2017). Det behöver däremot inte stå i motsats till att det kan behövas mer av planerad organisation för ett arbetsplatsgemensamt utvecklingsinriktat lärande för att ytterligare stärka möjligheterna att med ett kritiskt förhållningsätt införa nya didaktiska och pedagogiska metoder samt för att kunna avveckla pedagogiska och didaktiska metoder som inte ger förväntat resultat.

Vår andra frågeställning var vilka framgångsfaktorer rörande handledaruppdraget och dess relation till handledarutbildning som kan urskiljas. Försöksverksamheten tycks ge fler ringar på vattnet. Det anses av handledarna vara betydelsefullt för skolans utveckling och att skolans elever i huvudsak gynnas. Dock med förbehållet att studentkoncentrationen inte får bli för hög. I UKÄ:s rapport dras slutsatsen att koncentration ger positiva effekter. Var gränsen går för hur hög koncentrationen kan bli utan att kvaliteten blir lidande är inte möjligt att urskilja i den här rapporten. Men vi kan konstatera att handledarna är något mer kritiska till hög studentkoncentration än studenterna. Vi tolkar det som att allt för många studenter på skolan gör att handledaren inte har tillräckligt med tid för var och en för att ge konstruktiv återkoppling och stöd.

Det framgår också av undersökningen att handledarna tar hänsyn till skolans elever och menar att allt för många studenter kan vara ofördelaktigt för elevernas lärande. Många studenter vill pröva sig fram och ibland kan det missgynna elevernas kunskapsproduktion och utveckling, menar vissa handledare. Det inverkar alltså negativt på möjligheter för återkoppling, lärande och reflektion med för hög studentkoncentration. Men handledarna tycker samtidigt att det är givande med lärarstudenter och utvecklande att få vara del av universitetets lärarutbildning. Däremot framgår det inte av kommentarerna i enkäterna vilka möjligheter och forum som handledarna har för att delta i utvecklings- och forskningssamarbeten med universitetet. Det är ett samarbete som kan stärkas och utvecklas. Både begränsningar i återkoppling för studenter och deltagande i forsknings- och utvecklingsarbeten för handledarna är två arbetsplatsrelaterade faktorer som kan inverka negativt på möjligheter till lärande på arbetsplatsen (Ellström, 2001).

Vi har inledningsvis beskrivit hur övningsskolor i andra länder ger möjligheter för studenterna att pröva egen undervisning under handledning av erfarna lärare och även observeras av sina studiekamrater och lärarutbildare samt utvecklar forskningssamarbeten mellan övningsskolan och universitetet. Samarbete genom lärarutbyte och praktikinära forskning mellan skolhuvudmän och universitet torde därför gynna utvecklingen av övningsskolor.

Den tredje frågan vi ställde var vilka centrala utmaningar som kan urskiljas i relationen mellan student, handledare och övningsskolan samt hur de kan hanteras. Det som definitivt skiljer sig åt i uppfattningar mellan studenter och handledare är den avslutande VFU:n. Studenterna vill se, uppleva, undervisa och verka i en annan skolkontext, vilket också handledaren förstår, men det är problematiskt att det är just i den avslutande VFU:n som placeringen förändras. För studentens del spelar det troligen ingen större roll när möjligheten att vara på en annan skola finns, utan snarare att studenten någon gång under utbildningen får vara på en annan skola än övningsskolan.

Studenten anser att det är viktigt att få pröva i en miljö som kanske inte är lika tillrättalagd som en övningsskola kan vara. En övningsskola har blivit utvald utifrån kriterier såsom utbildade handledare och att skolan har ett intresse av att ta emot studenter samt att eleverna är förberedda på att studenterna är där för att pröva och att de regelbundet återkommer. I en annan skolkontext får studenten eventuellt möta andra betingelser och är något som studenten vill lära av. En student anser att *”negativt är att man kommer till en ny skola där man varken känner personal, elever eller lokaler. Positivt är att man utmanas mer och får stöta på verkligheten på hur det känns att börja ett nytt jobb.”* Att möta en annan skolmiljö är viktigt för att studenten ska få en större inblick lärararbetsuppgifternas komplexitet och variation, vilket möjliggör ytterligare möjligheter till ett utvecklingsinriktat lärande (se text Ellström, 2001), Handledaren på övningsskolan ser dock problematiken med den avslutande VFU:n på en annan skola utifrån andra perspektiv. Dels att deras elever endast får möta studenter som tränar sig i grundläggande yrkesfärdigheter och inte står på egna ben, dels att man blir av med en framtida, god kollega då studenten kan bli erbjuden arbete på den skolan hen gör sin avslutande VFU. Just den avslutande VFU:n på en annan skola tycks vara handledarnas huvudsakliga negativa kritik till att vara en övningsskola.

8 Rekommendationer för fortsatt verksamhet

Utifrån våra slutsatser, självbestämmandeteorin om arbetstagarens inre motivation samt tidigare forskning om förändringsarbete så finns det flera aspekter som bör beaktas om projektet med övningsskolor ska fortsätta efter försöksperioden. Vi ger här fem förslag på olika nivåer:

För studentens utveckling: Det är viktigt för studenten att få uppleva mer än en skola under sin utbildning. Ett förslag är därför att förlägga en av VFU-perioderna på en annan skola än övningsskolan någonstans mitt i studenternas utbildning istället för den absolut sista. Därigenom får studenten möjlighet att komma tillbaka till övningsskolan och reflektera över likheter och skillnader mellan skolorna. Detta ger ytterligare en möjlighet till planerat utvecklingsinriktat lärande och reflekterande om pedagogiska och didaktiska metoder vid sidan av trepartssamtalen.

För handledarnas motivation: Om det inte redan finns för alla handledare, bör tid avsättas för lärande och reflektion om handledning som en integrerad del av det dagliga arbetet. Detta gärna med stöd från rektor och skolledning. Skapa forum för anställda att delta i planerings- och uppföljningsarbete. Ett stödjande arbetsklimate ger samhörighet och är en viktig motivationsfaktor för att lyckas med handledaruppdraget. Det ger också möjlighet att utveckla ett professionellt och etiskt sätt att genomföra handledning. Ökad kompetens inom handledning är ytterligare en motivationsfaktor. Högre kompetens kan i nästa led ge större autonomi för läraren som i sin tur är en motivationsfaktor för att göra ett bra jobb. Ytterligare en väg att gå är att erbjuda ökad ersättning för de som genomgår handledarutbildningen. Det spelar dock ingen roll hur mycket resurser som läggs på att stödja handledare om handledaren ändå inte är intresserad av handledaruppdraget. Nästa fråga blir hur man ska få engagerade och intresserade handledare? Minskad undervisningstid kan vara en väg att gå men det finns kanske andra barriärer såsom ointresse, okunskap osv.

För handledarutbildningen: Alla medverkande handledare på övningsskolorna ska ha påbörjat eller ha genomgått handledarutbildningen före studenter tas emot. Det måste ses som självklart i syfte att kvalitetssäkra studenternas utbildning.

För övningsskolornas uppdrag: Om det inte redan finns, bör forum skapas där övningsskolor kan lära av varandra när det gäller organisering och handledning av många och återkommande studenter. Många nya och oerfarna VFU-studenter kräver former för gemensamt lärande. Motsatsen, det vill säga fragmentering och uppdelning riskerar att suboptimera lärandet; att man optimerar en uppgift ur en aspekt men att denna lösning är icke-optimal sett ur ett helhetsperspektiv. I vilken utsträckning går det att formalisera handledningen men samtidigt behålla en öppenhet för lokala och individuella anpassningar samt bevara handledarens autonomi?

För samarbetet mellan universitetet och övningsskolan: Med övningsskolorna finns det ökade möjligheter till forskningsbaserad undervisning. Det väsentliga är inte att skapa forskare av lärarstudenterna, utan att utveckla färdigheter och

förmågor till att bli en god lärare, dvs. observera elevernas lärande och kritiskt analysera sin egen undervisning. Sådant utvecklingsorienterat lärande förutsätter ett kritiskt förhållningssätt till redan inarbetade arbetssätt och rutiner. Ett ökat samarbete mellan forskare/universitet och elever/lärare/skolledning genom praktiktäna forskning kommer att ge forskare möjlighet att komma ut på fältet. Det ger också fördelen att huvudmän, skolor och lärare får snabbare återkoppling av forskningsresultat samt bättre möjligheter till införandet av ny kunskap i skolan. Vidare är förhoppningen att ett sådant interaktivt samarbete också kan leda till att undervisningen i högre grad är sprungen ur forskning om elevers lärande och kunskapsutveckling.

Referenser

- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. I: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (red.). *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage.
- Cameron, E. & Green, M. (2015). *Making sense of change management: a complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. (4 uppl.). London: KoganPage.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human resource development quarterly*, 12(4), s. 421-435.
- Engström, J., & Elg, M. (2015). A self-determination theory perspective on customer participation in service development. *Journal of Services Marketing*, 29(6/7), s. 511-521.
- Fröberg, H., & Netje, C. (2015). *Stockholms universitets försöksverksamhet med särskilt utvalda VFU-skolor – lägesrapport nr 3*, Stockholms universitet.
- Förordning (2014:2) om försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Henning, E., Petker, G., & Petersen, N. (2015). University-affiliated schools as sites for research learning in pre-service teacher education. *South African Journal of Education*, 35:1, s. 1-8.
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. I: B. Moon, L. Vlasceanu, & L. C. Barrows (red.). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. UNESCO.
- Moberg, Å. (2013). ”Broilerfabriker för studenter – ett stort steg tillbaka”, *Pedagogiska magasinet*, 17 september, 2013.
- Motion (1996/97:Ub458) av Beatrice Ask m.fl. (m) *Lärarytbildning för framtiden*, Utbildningsutskottet.
- Promemoria (U2013/4305/S) förslag till förordning om försöksverksamhet med övningsskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Robertson, J., Roberts, D. R., & Porras, J.I. (1993). Dynamics of Planned Organizational Change: Assessing Empirical Support for a Theoretical Model, *Academy of Management Journal*, 36:3, s. 619-634.
- Robinson, M. (2016). Professional practice schools as a form of school-university partnership in teacher education: towards a social justice agenda. *Education as Change*, 20:2, s. 11-26.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

- Selander, S., Wermke, W., & Geijer, L. (2013). *Dialog på undantag? Samverkan mellan lärarutbildning och avnämare i det svenskspråkiga Finland*. Svenska Kulturfonden: Helsingfors.
- Sfard A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One, *Educational Researcher*, 27(2), s. 4-13.
- SOU (1972:92) *Lärarutbildningskommitténs (LUK) betänkande*. D. 1, Fortsatt reformering av lärarutbildningen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Tucker, A. L., & Edmondson, A. C. (2003). Why hospitals don't learn from failures: Organizational and psychological dynamics that inhibit system change. *California Management Review*, 45(2), s. 55-72.
- UKÄ. (2017:13). *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarutbildningar*, Delrapport, Universitetskanslersämbetet.
- Vedung, E. (2009). *Utvärdering i politik och förvaltning*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E., & Dahlberg, M. (2013). *Demokrati och brukarutvärdering*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1.Handledarenkät



Projektgruppen för övningsskolor vid Linköpings Universitet och IBL har beslutat att utvärdera handledarskapet av försöksverksamheten med övningsskolor. Medverkan är frivillig men dina svar är viktiga för att få tillförlitliga och användbara resultat som underlag för åtgärder som kan förbättra handledarskapet och kvaliteten på övningsskolorna. Kom ihåg att dina svar inte kan ersättas av någon annans.

De uppgifter du lämnar hanteras konfidentiellt. Endast utsedd enkätansvariga kontaktpersoner hanterar de ifyllda enkäterna. Resultaten redovisas i form av tabeller och diagram, där ingen enskild persons svar kan utläsas.

Enkäten skickas ut till samtliga handledare på övningsskolorna i Linköpings och Norrköpings kommun. **Enkäten tar ca 15 minuter att besvara och är möjlig att svara på fram tills 30/6.**

Om du har frågor om enkäten eller utvärderingen så är du välkommen att kontakta P-O Hansson:

per-olof.hansson@liu.se eller 013-28 XX XX.

Tack för din medverkan!

P-O Hansson, Lektor, Linköpings Universitet

Mattias Örnerheim, Lektor, Linköpings Universitet

1. Kön

- Man
- Kvinna

2. I vilken kommun är du anställd?

- Linköping
- Norrköping

3. Hur länge har du arbetat som lärare?

- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- Mer än 20 år

4. I vilken utsträckning upplever du att du har de pedagogiska kunskaperna som behövs för att vara handledare?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning,
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

5. Hur trygg upplever du dig vara som handledare?

- Mycket trygg
- Ganska trygg
- Varken trygg eller otrygg
- Ganska otrygg
- Mycket otrygg

6. Hur upplever du att koncentrationen av studenter har varit för dig som handledare?

- För få studenter
- Varken för få eller för många studenter
- För många studenter

7. Har du genomgått handledarutbildningen (LiU-kurs på 7,5 hp)?

- Ja
- Nej

8. Vilken betydelse har handledarutbildningen för att göra lärarna till bättre handledare?

- Mycket stor betydelse
- Stor betydelse
- Varken stor eller liten betydelse
- Liten betydelse
- Ingen betydelse

9. Om du har genomgått handledarutbildningen: Vilken relevans tillmäter du kursinnehållet för din roll som handledare?

- Mycket stor relevans
- Stor relevans
- Varken stor eller liten relevans
- Liten relevans
- Ingen relevans

10. Om du har genomgått handledarutbildningen: Vilken betydelse har utbildningen för dina kunskaper att bedöma studenterna?

- Mycket stor betydelse
- Stor betydelse
- Varken stor eller liten betydelse

- Liten betydelse
- Ingen betydelse

11. Om du inte genomgått handledarutbildningen: Vad kan motivera dig till att gå handledarutbildningen?

- Min arbetsgivares formella krav
- Min kunskapsutveckling som handledare
- Högre ersättning för handledarskapet
- Annan (kommentera)

Kommentar:

12. I vilken grad instämmer du med följande påståenden:

	Instämmer helt	Instämmer i hög grad	Instämmer delvis	Instämmer i liten mån	Instämmer inte alls
Jag anser att projektet med övningsskolor har implementerats på ett önskvärt sätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag upplever att jag har fått tillräckliga förutsättningar för att leva upp till uppdraget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag upplever att jag kan bedöma studenternas kompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag anser ha kunskap att uppmuntra studenternas egna försök att utveckla egna strategier i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I interaktionen med studenterna upplever jag att det är viktigt att studenterna utvecklar förmågan att klargöra mål för eleverna på kort och lång sikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I interaktionen med studenterna upplever jag att det är viktigt att studenterna utvecklar samband mellan lektioner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I interaktionen med studenterna upplever jag att det är viktigt att studenterna utvecklar struktur, etablerar studiero och rutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I interaktionen med studenterna upplever jag att det är viktigt att studenterna utvecklar sitt sätt att ställa frågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I interaktionen med studenterna upplever jag att det är viktigt att studenterna utvecklar relevanta strategier för att bedöma elevers lärande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag upplever att studentkoncentration på skolan varit för hög	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Vilken betydelse har följande påståenden:

	Mycket stor betydelse	Stor betydelse	Varken stor eller liten betydelse	Liten betydelse	Ingen betydelse
Projektet med övningsskolor för dig som handledare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Övningsskolorna för din skolas utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Övningsskolorna för studenternas utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektors stöd för din roll som handledare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VFU-mentoreernas stöd för din roll som handledare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trepartssamtalen för din roll som handledare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1_d\$|2_d\$|3_d\$|

14. I vilken utsträckning upplever du att dina elever har gynnats av övningsskolor?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I varken stor eller liten utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

15. I vilken utsträckning upplever du att dina elever har missgynnats av övningsskolor?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I varken stor eller liten utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

16. Vilken relevans har ökad ersättning för att du ska fortsätta som handledare?

- Mycket stor relevans
- Stor relevans
- Varken stor eller liten relevans
- Liten relevans
- Ingen relevans

17. Vilka erfarenheter av övningsskola vill du förmedla andra handledare?

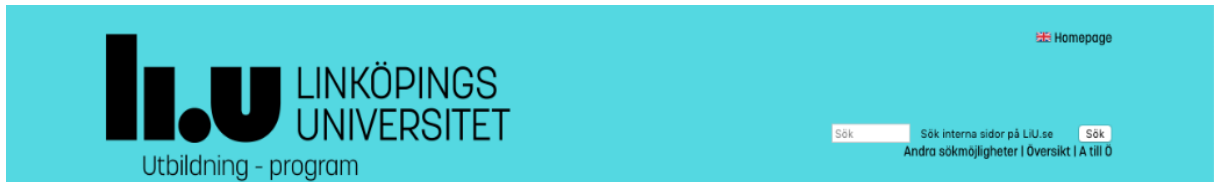
18. Studenternas sista VFU-period sker inte på övningsskolan. Är det positivt eller negativt för studentens utveckling?

- Positivt
- Negativt
- Varken eller

Kommentar:

19. Övriga synpunkter

Bilaga 2. Studentenkät



LIU ▶ Utbildning ▶ Program - grundnivå ▶ Lärare i årskurs 4-6, 240 hp ▶ Student ▶ Programutvärdering ▶ Programutvärdering

Programutvärdering

Programutvärdering

Grundlärare F-3 & 4-6

Glöm inte att klicka på knappen **Skicka** när du är klar.
Vi garanterar att dina svar behandlas anonymt.

Studieort

Inriktning

F-3

4-6

Kön

Ålder

1. Varför sökte du till Grundlärarutbildningen F-3 alternativt 4-6?

2. På vilket/vilka sätt har utbildningen motsvarat dina förväntningar?

3. Finns det kurser du uppfattat varit extra bra inför din blivande profession? Vilka och varför?

4. Finns det kurser du uppfattat varit mindre bra inför din blivande profession? Vilka och varför?

5. Hur uppfattar du att studiegången, dvs turordningen på utbildningens kurser, har fungerat?

6. Hur mycket tid ungefär har du avsatt till dina studier per vecka under dessa fyra år?

7. Finns det något du saknar i din utbildning eller något du önskar att du fått mer av? Om så, vad?

8. Hur upplever du miljön vid det Campus du läst vid?

9. Är det något som du vill kommentera om din VFU? Vad i så fall?

10. På vilket sätt har du kommit i kontakt med och fått stöd av studievägledarna under din utb?

11. På vilket/vilka sätt har du kommit i kontakt med Lärarsektionen under din utbildning?

12. Vad har varit det bästa med utbildningen?

13. Vad har varit mindre bra med utbildningen?

14. Nämn det viktigaste du anser att du lärt dig under dina studieår till Grundlärare:

Frågor som gäller VFU

A) Vad kännetecknar en skola som är bra att göra sin VFU på, kontra en skola som är mindre bra?

B) Har du fått riktat stöd utifrån dina behov från din handledare under dina VFU-perioder?

C) På vilket sätt påverkar din VFU-placering i ett ämne dig hur du engagerar dig i andra ämnen?

D) Beskriv vad du gjort gällande dokumentation och bedömning av elevers lärande.

E) Hur har du upplevt progressionen i de didaktiska och sociala förmågorna hos dig själv?

F) Anser du att du var förberedd inför din avslutande VFU? Om ej, vad saknade du?

Extra frågor som gäller VFU på övningsskolorna (gäller endast F-3)

ÖS = övningsskolorna

Vilken betydelse har ÖS haft för dig som student och din pedagogiska/didaktiska utveckling?

- Ingen betydelse
- Liten betydelse
- Varken stor eller liten betydelse
- Stor betydelse
- Mycket stor betydelse

I vilken grad instämmer du med följande påståenden?

Jag upplever/anser:

A) att handledaren kan bedöma studentens kompetens

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

B) att handledaren uppmuntrar studentens egna försök att utveckla egna strategier i undervisningen

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

C) att handledare har tillräckliga pedagogiska kunskaper för att vara handledare

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

D) att trepartssamtal har haft betydelse för min utveckling

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

E) att studentkoncentration på skolan varit för hög

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

F) att jag som student har gynnats av att vara på en ÖS

- Instämmer inte alls
- Instämmer i liten mån
- Instämmer delvis
- Instämmer i hög grad
- Instämmer helt

Vad är det viktigaste du har lärt dig på ÖS som du inte hade kunnat lära dig på en vanlig skola?

Vilka erfarenheter av ÖS vill du förmedla till andra studenter?

Din sista VFU-period sker inte på övningsskolan. Är det positivt eller negativt för din utveckling?

- Positivt
- Negativt

Kommentar

Tack för att du tog dig tid!

Skicka

Sidansvarig: patrick.moreau-raquin@liu.se
Senast uppdaterad: 2018-05-31