



**Mittuniversitetet**  
MID SWEDEN UNIVERSITY

Dnr MIUN 2012/275

# Modell för integration av teori och praktik

*Modellen vänder sig till studenterna i lärarutbildningen, till lärare och administratörer vid universitetets institutioner med ansvar för den verksamhetsförlagda utbildningen, till administrativa samordnare, pedagogiska samordnare och lokala lärarutbildare i våra fältområden samt skolledning och skolförvaltningar.*



## Innehåll

<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>Utgångspunkter för lärarstudentens utveckling av en professionell lärarkunskap inom lärarutbildningens VFU och HFU</b> .....	<b>4</b>
Att förena/knyta samman teori och praktik.....	4
<b>Samverkansformer och arbetsätt</b> .....	<b>6</b>
Tre faser i reflektionsprocessen.....	6
<i>Den reflekterande praktikern</i> .....	6
<i>Kunskap som medierande verktyg</i> .....	7
<i>Lövlies praxistriangel</i> .....	8
<b>Nya utmaningar för både högskoleförlagda och lokala lärarutbildare</b> .....	<b>11</b>
<b>Hur kan en progression med teoretisk grund se ut?...</b>	<b>13</b>
<b>Koppling av kompetenser till lärarutbildningens vfu-perioder</b> .....	<b>15</b>
Vfu-period 1 - <i>Jag och uppdraget</i> .....	15
Mittersta vfu-perioderna - <i>Lärande</i> .....	16
Sista vfu-perioden - <i>Professionen</i> .....	17
<b>Referenser</b> .....	<b>18</b>

## Bakgrund

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

Under de senaste decennierna har tanken förts fram att praktiken skall vara utgångspunkt för teoristudierna. Frågan om hur teori och praktik skall samverka har varit en fråga som ständigt återkommit i utredningar och direktiv gällande lärarutbildning. De praktiska delarna sker i en verksamhetsförlagd del och de teoretiska inslagen förmedlas i en högskoleförlagd del.

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

I regeringens proposition 2009/10:89 föreskrivs att den verksamhetsförlagda utbildningen bör omfatta 30 högskolepoäng och ske inom relevant ålderskategori och skolform eller verksamhet och i relevanta ämnen eller ämneskombinationer. Detta för att utbildningen i så hög grad som möjligt ska förbereda för det kommande yrkeslivet. Vfu och ämnesstudier bör så långt som möjligt varvar under utbildningen men hållas åtskilda som moment för att stärka identiteten av de respektive delaren.

Detta skapar nya frågor för lärarutbildningarna hur de skall lyckas förena teori och praktik. Denna skrift "Modell för integrering av teori och praktik" är förhoppningsvis ett svar på dessa frågor.

## **Utgångspunkter för lärarstudentens utveckling av en professionell lärarkunskap inom lärarutbildningens VFU och HFU**

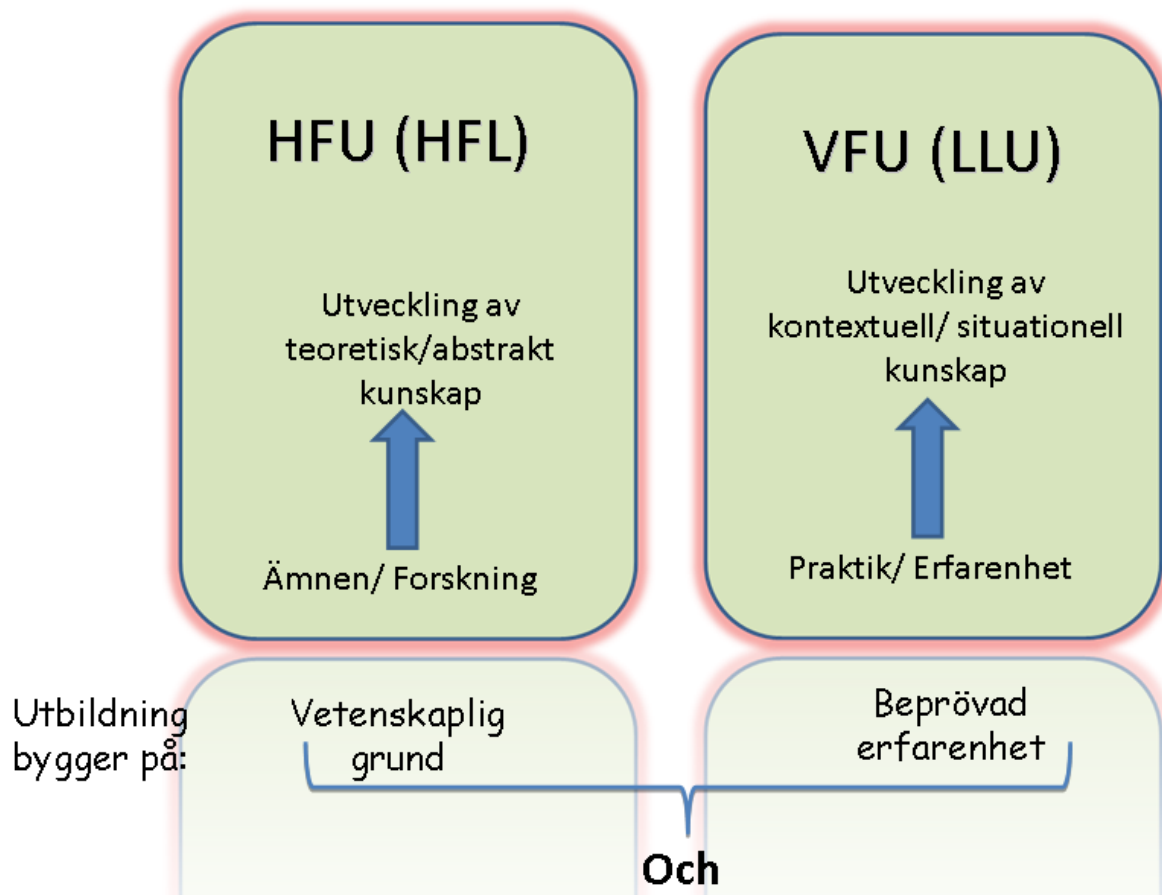
Genom samverkan ska Mittuniversitetet och dess huvudmän inom kommun och friskola ge studenterna förutsättningar för att socialiseras in i läraryrket och för att utveckla kunskaper och kompetenser som leder till ett professionellt förhållningssätt i arbetet i skolan. Följande text beskriver teoretiska utgångspunkter och innehåll i det arbetssätt som ska karaktärisera denna samverkan mellan verksamhetsförlagd utbildning (vfu) och högskoleförlagd utbildning (hfu).

### **Att förena/knyta samman teori och praktik**

Idag är lärarutbildningen en högskoleförlagd yrkesutbildning. Lärarutbildningen är en för universitetet och huvudmännen gemensam angelägenhet. Målet är att tillsammans utbilda lärare som kan förena akademisk och yrkesprofessionell kompetens vilket kräver en tydlig växelverkan mellan teori och praktik (Miun 2012/272, Vfu-handbok).

Utbildningen bygger på både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, och består av den anledningen av två delar: verksamhetsförlagd utbildning (vfu) och högskoleförlagd utbildning (hfu). Inom den högskoleförlagda utbildningen finns kurser som syftar till att studenten ska möta en vetenskaplig/teoretisk grund för läraryrket, men som också naturligt anknyter till de praktiska inslagen i utbildningen som finns inom den verksamhetsförlagda utbildningen. I utbildningen syftar den verksamhetsförlagda utbildningen till att studenten ska möta den mer praktiskt inriktade lärarverksamhetens perspektiv, samtidigt som den är en del av hfu-kurserna och bygger på deras teoretiska bas.

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



Figur 1. Förhållande ämnen/forskning – praktik/erfarenhet

## **Samverkansformer och arbetsätt**

I föreliggande förslag för lärarutbildningen vid MIUN är samverkan tänkt att ske genom att hfU och vfu integreras i en arbetsform kring kursernas innehåll och att lärarstudenternas lärprocess därigenom sker genom ett strukturerat och relativt omfattande reflektionsarbete som bygger på ett antal teoretiska utgångspunkter. Arbetsformen i kombination med innehållet syftar därigenom till att lärarstudenterna ska utveckla ett reflekterande förhållningssätt till lärarprofessionen och en egen praktisk yrkest teori, en handlingsberedskap.

### **Tre faser i reflektionsprocessen**

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

#### *Den reflekterande praktiken*

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

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

Den integrerande delen fungerar överbryggande och kopplar samman den mer abstrakta teoretiska hfU-delen med den mer konkreta praktiska

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

Den integrerande delen av denna samverkan möjliggör för ett kunskapande som professionell genom att utgöra en annan kunskapsdimension än den som förekommer traditionellt inom hfut respektive vfu. Inom denna integrerande kunskapsdimension av lärarutbildningen saknas idag entydiga traditioner och för olika lärarkategorier förekommer olika modeller.

Lärorollen, för de lokala och de högskoleförlagda lärarutbildarna i den integrerande delen av utbildningen, utgörs i det här förslaget av att vara samarbetspartner i studentens läroprocess. De har i kraft av sin erfarenhet och större kunskap möjlighet att hjälpa studenten att formulera, analysera, och strukturera problem och tänkbara lösningar.

### *Kunskap som medierande verktyg*

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

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

När studenten genom upprepade handlingar inom den verksamhetsförlagda delen skaffar sig erfarenheter och konkret praktisk kunskap om verksamheten, behöver studenten stöd i sin lärprocess för att kunna abstrahera och generalisera sin erfarenhet och kunskap. Med hjälp kan studenten överföra sin erfarenhet från den konkret praktiska verksamheten, i vilken den är kontextuellt förankrad, till en mer generell och reflekterande kunskap. Genom detta gör studenten något kvalitativt annorlunda av kunskapen, går utanför eller bortom vardagserfarenheterna. Skapar kunskap om sin egen kunskap.

### *Lövlies praxistriangel*

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

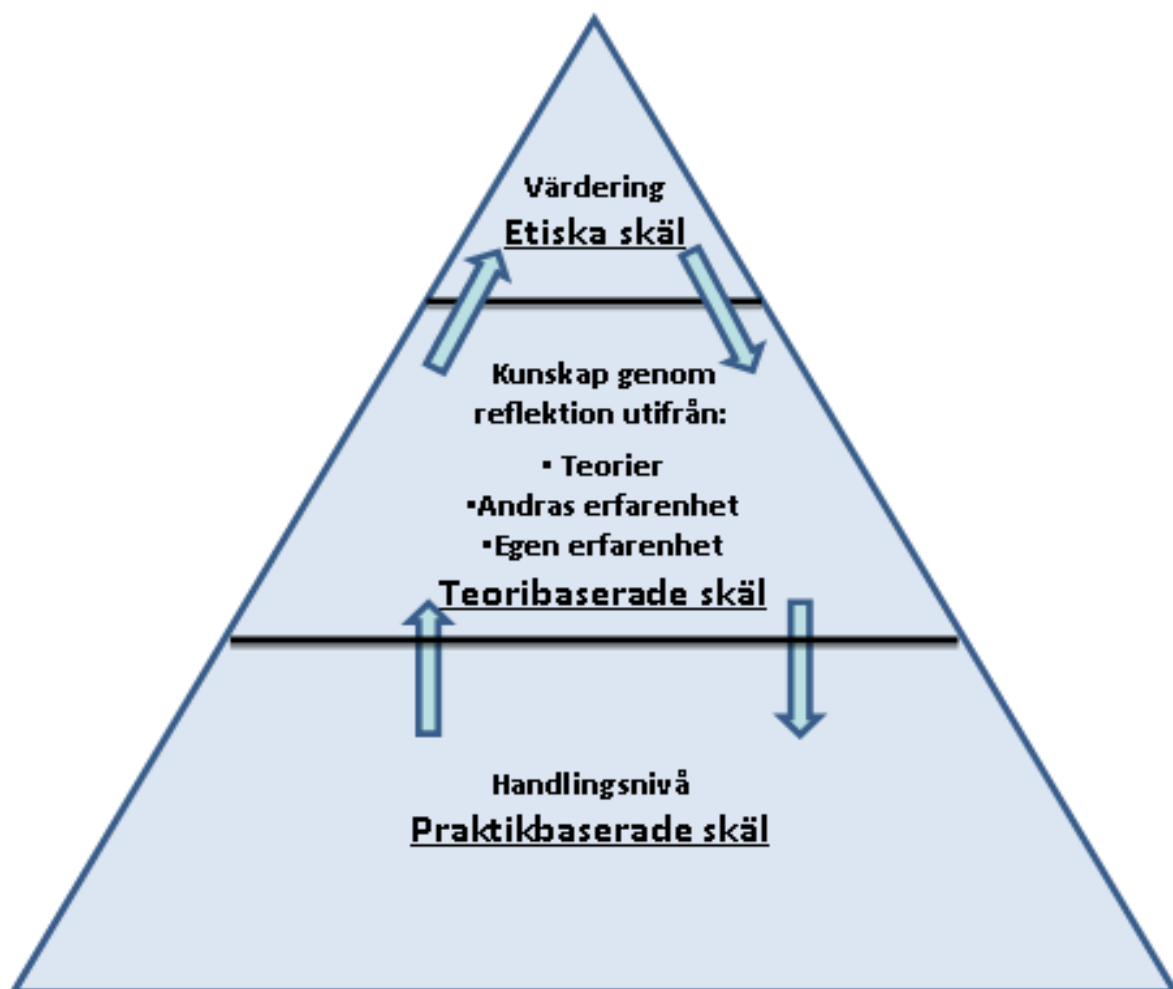
Den första nivån, handlingsnivån, är utgångspunkt för de handlingar som kan iakttagas och observeras av exempelvis den lokala lärarutbildaren. Dessa handlingar är oftast inte tillfälliga utan påverkas av olika faktorer.

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

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



Den tredje nivån, etisk legitimering, utgår från värderingar. På denna nivå sker bedömningar om vad som är försvarbart att göra, vad som är riktigt eller felaktigt. Denna nivå styr många gånger på ett omedvetet sätt de underliggande nivåerna. Detta gör att handledningens huvudsakliga uppgift blir att hjälpa lärarstudenten att koppla ihop värderingar, teoretisk kunskap och egna erfarenheter med den praktiska vardagen, inte på generell nivå utan tillsammans med lärarstudentens tänkande om och handlingar i en konkret situation.



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

Handledningen utgår från Lövlies handlingsnivå, men det är egentligen de två översta nivåerna i praxistriangeln som det handlar om. Handledningen kan även utgå från ovanliggande plan i triangeln och söka sig nedåt mot handlingsnivån för att genom reflektion ge ett förändrat handlande för den handledde.

Genom att utgå från praxistriangelns bas i undervisningshandlingar, och samtidigt integrera ytterligare inslag av reflektion, är syftet med föreliggande föreslagna modell av lärarstudenternas lärprocess att det ska utgöra en arbetsform som kan föra den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu), och den högskoleförlagda utbildningen (hfu) nära varandra och utgöra grund för den integrerande kunskap om läraryrket som är grunden för en praktisk yrketeori och som ger studenten en handlingsberedskap.



## Nya utmaningar för både högskoleförlagda och lokala lärarutbildare

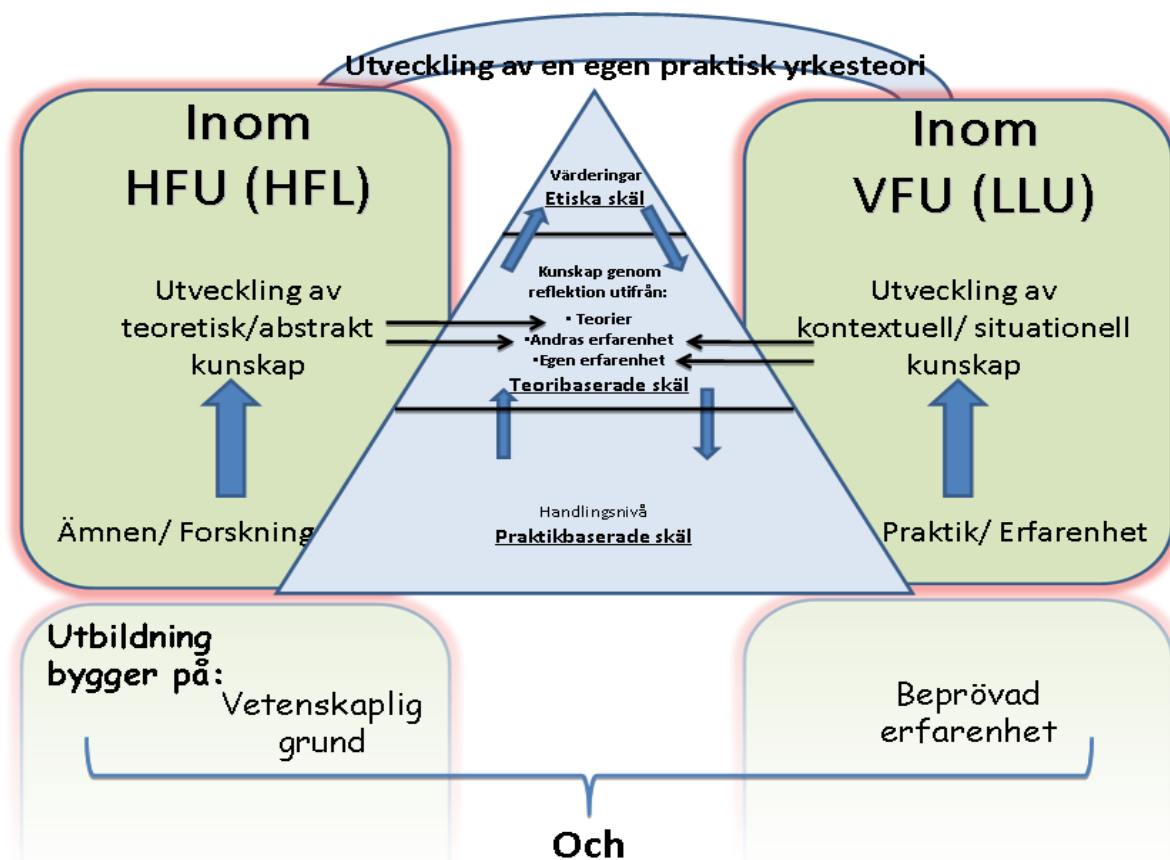
Det är viktigt att betona att modellen inte innebär att reflektion endast sker inom den vfu/hfu-integrerande delen. Reflektionsarbete förekommer även inom vfu och hfu i utvecklingen av de olika kunskapsdimensionerna. Såväl den högskoleförlagda som den lokala lärarutbildarens pedagogiska utmaning utgörs dock av den för studenten nödvändiga överbryggningen och integrerandet av teoretisk kunskap och praktisk/konkret kunskap för utvecklandet av professionell akademisk lärarkunskap.

Det krävs att båda kategorierna av lärarutbildaren är väl förtrogen med båda kunskapsdimensionerna. Man måste ha något att tänka om, lärarutbildaren i verksamheten måste vara väl kunnig i den situationella kontexten. Man måste ha något att tänka kring, den högskoleförlagda lärarutbildaren måste vara väl kunnig i den teoretiska delen.

Lärarstudenten kan därigenom utveckla den praktiska professionella kunskapen dels som en individuellt hållen kunskap, dels som en kollektivt hållen kunskap, båda uppbyggda av komponenterna:

- I) Personlig erfarenhet,
- II) överförd/medierad kunskap,
- III) erfarenhet och strukturer och
- IV) värderingar: Etiska, politiska och filosofiska.

Genom att arbeta i enlighet med den här föreslagna modellen får varje student möjlighet att utveckla en egen praktisk yrketeori, samtidigt som den individuellt hållna teorin knyts till kollektiva uppfattningar om läraryrkets teoretiska grund. Därigenom kan en gemensam yrketeoretisk grund utvecklas som innefattar studenter, lokala samt högskoleförlagda lärarutbildare.



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

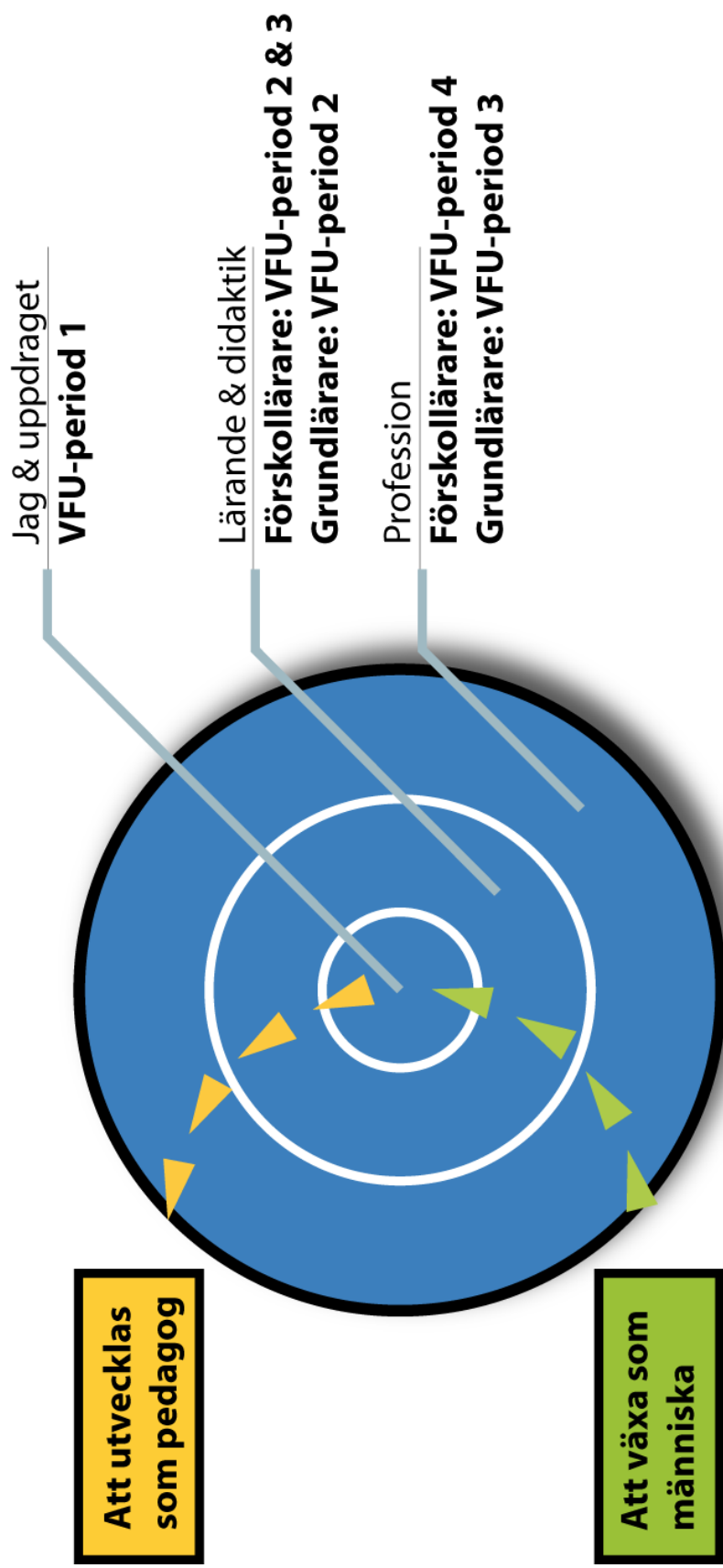
## Hur kan en progression med teoretisk grund se ut?

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

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

Med utgångspunkt i Fuller & Bown och Conway & Clark, är föreslaget att innehållet i den vfu/hfu-integrerande delen utgår från tre huvudsakliga fokus. Tidigt i utbildningen, vfu-period 1, knyts reflektionsarbetet i anknytning till vfu i första hand utgå från studentens övergång till att identifiera sig som lärare och därigenom ett fokus sig själv, från något här betecknat som "Jag och uppdraget".

När studenten i den mittersta vfu-perioden (vfu-period 2 och 3 för förskollärare och vfu-period 2 för grundlärare) läggs ett fokus betecknat "Lärande och didaktik". Under studentens sista vfu-period (vfu-period 4 för förskollärare och vfu-period 3 för grundlärare), fokuseras området "Profession". De tre olika fokus som reflektionsarbetet i den vfu/hfu-integrerande utbildningen då utgår från korresponderar både mot Fuller & Bowns utåtgående rörelse, och mot Conway & Clarks rörelse inåt mot lärarens strävan att utvecklas som människa.



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

# Koppling av kompetenser till lärarutbildningens vfu-perioder

## Vfu-period 1 - *Jag och uppdraget*

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

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

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

Innehållet i vfu-period 1 bör därför ses ur ett fokus som utgår från lärarstudentens jag kopplat till uppdraget.

## **Mittersta vfu-perioderna - *Lärande***

Vfu-period 2 och 3 för förskollärare

Vfu-period 2 för grundlärare

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

En viktig del av yrkeskompetensen handlar om ämneskunskaper. Dessa problematiseras med ett tydligt didaktiskt perspektiv under dessa vfu-perioder. Det är centralt att lärare är kunniga i det innehåll som verksamheten behandlar.

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

En annan dimension av ämneskompetensen handlar om förmågan att skaffa sig kunskap om det enskilda barnet/den enskilda elevens förförståelse, kunskaper, övriga förutsättningar samt erfarenheter och intressen.

Innehållet under den mittersta vfu-perioden bör därför ses ur ett fokus som utgår från barnens/elevernas lärande.



## Sista vfu-perioden - Professionen

Vfu-period 4 för förskollärare

Vfu-period 3 för grundlärare

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

Ett gott ledarskap kännetecknas av att lärare skall vara den självklare arbetsledaren och en tydlig vuxen under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, detta visas genom god ledarkompetens samt självinsikt i det egna ledarskapet. Studenten förväntas på ett mycket insiktsfullt sätt reflektera och analysera över sin egen roll som agent för verksamhetens utveckling. Detta innebär att den studerande förväntas ha utvecklat en professionell läraridentitet som bidrar till skolans utveckling.

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

Innehållet i den sista vfu-perioden bör utifrån detta ses ur ett fokus som utgår från professionell skolutveckling, inte bara personlig utveckling.

## Referenser

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

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

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

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

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

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

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

Miun 2012/272, Vfu-handbok

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

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

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

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

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

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*

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





[www.miun.se/vfu](http://www.miun.se/vfu)