

**This is a reviewed article**

## **Lärande i teori och praktik**

*Thomas Winman*

### **Abstract**

*Utbildningar med inslag av verksamhetsförlagda utbildningsmoment har funnits under lång tid och de förväntas ge kunskaper och färdigheter och brygga mellan olika kunskapsformer och därmed bidra till en syntetisering av kunskap. Syftet med studien är att bidra till kunskap om hur lärandemål i verksamhetsförlagda kurser kommer till uttryck i studenters examinationsuppgifter. Resultatet bygger på analyser av styrdokument och kursplaner samt 26 studenters examinationsarbeten från deras verksamhetsförlagda kurser, från två olika utbildningsprogram. Resultaten visar att utbildningsanordnare har delvis olika föreställningar om vetenskaplig kunskap, praxiskunskap samt relationen dem emellan. Medan vissa dokument utgår från teoretiska perspektiv i sina definitioner så utgår andra från mer praktiska perspektiv på vad kunskap är och var den finns. Verksamhetsförlagd utbildning ses i ett program som ett medel för att utveckla yrkesspecifika kunskaper och i det andra programmet fokuseras teoretiska analyser av praxis. Dessa olikheter får konsekvenser för både utformning av uppgifter och för hur studenterna förstår och skapar mening men också för vilka kunskaper som utvecklas.*

### **Inledning**

Människan har så gott som alltid utvecklat kunskaper och färdigheter genom att praktiskt delta i aktiviteter med mer kunniga. I det gamla bondesamhället och i skråväsendet traderades yrken främst inom släkt och familj, likaså i industrialismens vagg. Men genom samhällets förändringar med ökad urbanisering och där bland annat olika verksamhetsfält (arbete och skola) alltmer skildes åt, ökade komplexiteten i samhällets organisering vilket gjorde att utbildning och arbete alltmer skiljdes åt. Lärande avgränsades alltmer till att bli en fråga för skolan, vilket innebar att tidigare lärformer ersattes och institutionaliserades (Säljö, 2000). Genom institutionalisering av utbildning och lärande så formades också normer om vad undervisning är, hur lärande bör ske och hur kunskaper ska bedömas. Dessa normer kan stå i kontrast till de normer om kunskap och lärande som finns i andra verksamhetsfält (arbetsliv), vilket inte bara påverkar verksamheterna utan i högsta grad även studenterna.

I Sverige är målet att all högskoleutbildning, och i synnerhet yrkesutbildning, ska vila på vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet (SFS 1992:1434). Kunskap ses ha olika kunskapsgrunder som kan kopplas till olika aktivitetsfält där vetenskaplig grund kan återfinnas i skolan (vetenskaplig och teoretiskt grundad kunskap) och beprövad erfarenhet i arbetslivet (erfarenhetsbaserad kunskap). Formerna för att integrera vetenskaplig teori med erfarenhetsbaserad praktik kan ta sig olika uttryck men i högre utbildning finns flera program där relationen mellan skola och arbetsliv sker genom inslag av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) där studenternas lärande under längre tider är förlagt till en arbetsplats. Målet är ofta att organisera och genomföra dessa utbildningar så att praxisnära kunskaper utmanas och utvecklas genom teoretiskt grundade diskussioner och analyser (Reg. prop. 1999/2000:135, s. 17). Det gör att det är intressant att studera relationen mellan utbildning och arbete, mer specifikt, hur relationen mellan olika arbetsformer och kunskapsområden kan förstås. Syftet med den här studien är att bidra till kunskap om hur lärandemål i verksamhetsförlagda kurser kommer till uttryck i studenters examinationsuppgifter. Mer specifikt fokuseras hur vetenskaplig kunskap, praxiskunskap och relationen dem emellan, hanteras av studenter i deras examinationer.

Studien avgränsas till två utbildningsprogram på en högskola i Sverige; en socialarbetarutbildning och ett personalvetarprogram. I bägge utbildningarna finns uttalade mål om att utgå från vetenskap och teori för att utveckla praxisnära kunskaper. Programmen har olika bakgrund, socialarbetarutbildningen är en tidigare yrkesutbildning som akademiserades under 2000-talet och som sedan länge haft inslag av VFU. Personalvetarprogrammet har en mer akademisk bakgrund och har under 2000-talet infört VFU i en uttalad strävan att närma sig yrkesfältet. Bägge programmen erbjuder VFU som ett sätt för studenterna att "pröva teoretiska kunskaper samt få praktiska erfarenheter" men programmen är valda utifrån de bägge är akademiska utbildningar med inslag av verksamhetsförlagd utbildning men att de har olika historiska bakgrunder.

## **Bakgrund**

För lärosäten är det viktigt att erbjuda former för lärande som utvecklar studenternas förmågor att hantera information, lösa problem, att agera flexibelt och kreativt (Carlgren & Marton, 2003). Det är förmågor som enligt t.ex. Granberg (2009) bäst utvecklas genom att identifiera, diskutera och analysera det egna lärandet. Det kan göras på flera olika sätt och Dewey (1963) pekar på att teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop. För att kunskap ska kunna fylla en reell funktion måste den också kunna komma till nytta, vilket binder

samman aktivitetssystemen skola och arbetsliv. Utifrån ett sådant synsätt blir det snarast en förutsättning att i utbildningssammanhang kunna knyta kunskapen till individens livsvärld generellt och arbetsliv speciellt och inte bara reducera kunskap till något som endast finns inom skolans ramar. Samtidigt ställer detta krav på organiseringen av utbildningar där VFU ofta framförs som ett svar på dessa behov. VFU framförs som ett sätt att erbjuda möjligheter för studenter att länka teorier, perspektiv och idéer till praktik, vilket ger möjlighet för kunskaps syntetisering. Samtidigt ger det studenterna möjligheter att anlägga ett vetenskapligt perspektiv på den praktik de i ökad grad ska bli en del utav, inte minst genom att de kan länka teoretiska koncept till nya situationer (utanför litteratur och klassrum).

Kunskapsutveckling kopplat till VFU har studerats ur flera perspektiv. Kolb (1971, 1984, 1999) har studerat hur man kan förstå hur lärande inom och mellan olika verksamhetssystem såsom skola och arbetsliv kan förstås. Enligt Kolb (1984) bör reflektion som process och aktivitet som erfarenhet är centralt för lärande vilket måste medvetandegöras och strukturellt stödjas i utbildningssammanhang. Detta gäller såväl skola som organisation som lärare och studerande. Men genom VFU befinner sig studenterna i ett gränsland mellan akademi och profession där de samtidigt som de studerar i en akademisk miljö, genomför en del av sin utbildning i den framtida yrkesmiljön. I en utredning om lärarutbildningen (SOU 2008:109) kritiseras VFU för brister i organiseringen, bedömning och examination och för att inte tillräckligt beakta komplexiteten som studenterna befinner sig i då olika verksamhetsfält (skola och arbetsliv) möts. Detta har också uppmärksammats av Griffin, Lorentz och Mitchell (2010) som har studerat verksamhetsförlagd utbildning i Storbritannien. De menar att det finns en svårighet i att strukturera utbildningen så att studenter verkligen ges möjlighet att reflektera över de erfarenheter man har med sig (som är av teoretisk karaktär) när man får nya erfarenheter (från praxis). Samtidigt ser de reflektion som en förutsättning för lärande i VFU. Reflektion kan ses och förstås på olika sätt men Griffin, Lorentz och Mitchell (2010) stöder sig på Dewey (1933) som definierar reflektion som att inte genast ta till sig första påkomna lösning i en uppkommen situation utan att kritiskt tänka kring andra möjliga lösningar och mönster. Särskilt situationer som är svårlösta ökar förutsättningar till reflektion.

Schön (1983) tar sin utgångspunkt i att studenter kan uppleva att det är svårt att integrera de teoretiska kunskaperna med praktikbaserade erfarenheter. Men genom att reflektera i handling, "reflection in action", ökar förutsättningarna för studenterna att integrera teori och praktik. I många situationer kan det vara svårt att arbeta och reflektera samtidigt och utifrån det finns en andra reflektionsform som Schön presenterat, "reflection on action",

innebär reflektion efter uppkommen situation och handling/lösning. Inte sällan kan det vara så, enligt Schön (1983), att oavsett om det finns tid och möjlighet till "reflection in action" så kan "reflection on action" ge möjligheter att nå andra reflektionshöjder. Men att avsätta tid och få tillfälle för reflektion är något som kan vara svårt för studenter under sin VFU-tid om andras och egna förväntningar är att ta del av så många aktiviteter som möjligt. Samtidigt kan reflektion vara en utvecklande process som innebär att den studerande ifrågasätter de förutbestämda ramarna som omger situationen eller handlingen och genom att varsebli dessa omedvetna ramar kan ett kritisk ifrågasättande göras, vilket innebär att reflektion kan leda till aggregerade insikter och förståelser.

Enligt Van Manen (1991) sker reflektion i fyra olika nivåer men att nivåerna delvis överlappar varandra och att de kanske kan tolkas mer på en teoretisk än praktisk nivå. Den grundläggande reflektionsnivån beskrivs som reflektion i den dagliga verksamheten där aktiviteter sker rutinmässigt och delvis oreflekterat. Viss reflektion förekommer men handlandet i aktiviteterna ifrågasätts inte. Andra reflektionsnivån är att vi ställer frågor kring hur vi kan utveckla och i vissa fall förändra exempelvis det rutinmässiga handlandet i en given situation. För dessa båda reflektionsnivåerna gäller att man huvudsakligen söker svar i det rutinmässiga handlandet och inte ifrågasätter detta handlande. Reflektionsnivå tre förutsätter att reflektionen över erfarenheter och handlande är mer systematisk och utvecklar en kritisk och teoretisk synsätt. Här kopplas teorier och aktiviteter samman, vilket ökar förståelsen för olika fenomen i verksamheten. Den fjärde nivån är en fördjupad reflektion som kan sägas vara reflektioner över reflektioner i aktiviteter kopplat till teorier. Genom detta kan betydelsen förstås av vilken kunskap som används och att sina egna förgivet tagande blir ifrågasatta.

Griffin, Lorentz och Mitchell (2010) visar att utbildningsanordnare ofta tar för givet att studenternas lärandebana under VFUn kommer att ske på ett visst sätt och nå en viss nivå bara genom att studenter har en handledare på VFUn och att detta anges i kursmålen. Samtidigt visare de att VFU bör ses som en arena för lärande där olika typer av läraktiviteter kan ske. Genom medvetenhet och tydlighet kan strukturerna inom VFUn mer eller mindre stödja vissa lärbänor. Men det är viktigt, säger Griffin, Lorentz och Mitchell (2010), att skilja på utveckling av yrkeskunskaper och utveckling av teoretisk förståelse då de olika kunskaperna förutsätter delvis varandra men inte är samma sak.

Reflektion av och över erfarenheter i praxis är en förutsättning för lärande (Yang, 2009) och med rätt förutsättningar kan verksamhetsförlagd utbildning betraktas som en COP (community of practice) där både

yrkeskunskaper och abstrakta konceptuella förståelser kan utvecklas. Däremot är de inte samma sak och man bör vara försiktig med struktureringen av VFU och tydlig med lärprocesserna så att rätt form av kunskapsfokus och intresse är det som studenternas lärandebanor riktar sig mot. Ett vanligt argument för verksamhetsförlagda utbildningsmoment är att det är en lärandeform som stöder studenternas utveckling i att kunna identifiera relevanta diskurser och lära sig hantera dem i olika kommunikativa praktiker. Samtidigt innebär detta att studenterna deltar i en flera olika sociala praktiker där lärandet sker både inom och mellan det som Lave (2000) kallar för olika praxisgemenskaper. Genom att varva olika arbetsformer Yang (2009) att studenterna kan få en fördjupad förståelse och ett grepp om sin egen utveckling och sitt eget lärande. Detta kan ses som en förutsättning och en fördjupning av den pedagogiska metodiken som omsätts i ett perspektiv av delaktighet och engagemang där studenternas egna förmågor, resurser och kunskaper utmanas och stöds i den verksamhetsförlagda utbildningen. Då att studenterna reflekterar över sin egen utveckling och sitt eget lärande och sina egna förmågor, enskilt såväl som i grupp, förutsätter och förstärker de olika arbetsformerna och aktiviteterna varandra. Genom att använda tidigare erfarenheter, kunskaper och kulturella "broar" kan den studerande göra aggregerade analyser inom och mellan teorier och praktiker för att skapa en förståelse av situationen. Det är en pedagogisk grundsyn som innebär att VFU kan ses som en läraktivitet som inbjuder till, och inrymmer kommunikation, tänkande och handlingar som är situerade i olika kontexter där lärandet sker och kan förstås i sitt sammanhang.

Det situerade lärande har stora likheter med vad Kolb (1984) kallar för erfarenhetsbaserat lärande där han definierar lärande som "*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience*" (Kolb 1984, p. 41). Ett annat närliggande sätt att se lärande är det som Lauvås och Handal (2001) kallar för praktisk yrkest teori vilket kan sägas vara en praxis där teoretiska och praktiska grunder och motiv prövas och vävs ihop med etiska överväganden. De menar att det är viktigt med erfarenhetsbaserat lärande i kollegiala (sociala) sammanhang och att behovet och intresset av kunskapsutveckling kan ses som "*den enskildes förväntningar på praktiken och den samlade handlingsberedskapen för den praktiska verksamheten*" (Lauvås och Handal 2001 s. 206). I detta ingår kunskap baserad på både egna och andras erfarenheter. Praktisk yrkest teori kan sägas innehålla två delar: regelkunskap, exempelvis tillvägagångssätt och rutiner, samt praxiskunskap, som ses som färdigheten att använda sig av den samlade erfarenheten och förtrogenhet med exempelvis uppsatta mål. Utgångspunkten är att i situationer som i någon mening är problematiska försöker studenten skapa förståelse och mening genom att problematisera situationen och utvecklar då sin handlingsberedskap.

Sammantaget finns många förhoppningar knutet till VFU, inte minst att det ska leda till en växelverkan mellan olika verksamhetsfält genom problematisering och reflektion. Som det också framkommer finns diskussioner om hur balansen mellan, eller en integrering av, vetenskaplig och teoretiskt grundad kunskap och erfarenhetsgrundad kunskap ska hanteras. Om VFU kan länka mellan olika aktivitetsfält och kunskapsformer är det rimligt att anta att detta också kommer till uttryck i examinationsuppgifterna som är kopplade till den VFU, vilket fokuseras i den här studien.

## **Metod**

Data består av dokument såsom utbildningsplaner och kursplaner från två treåriga utbildningsprogram på högskola/universitet med VFU. Dessutom ingår examinationsuppgifter från 26 studenters verksamhetsförlagda utbildning, 13 från ett Personalvetarprogram och 13 från ett socialarbetarprogram.

Socialarbetarprogrammet har en studieordning som omfattar totalt 20 veckor verksamhetsförlagd utbildning uppdelat på två tillfällen. Under den fjärde terminen finns en fem veckor lång VFU-period och i den femte terminen finns en femton veckor lång VFU-period. All data består av material som kommer från den femton veckors VFU:n i termin fem. Personalvetarprogrammet verksamhetsförlagda utbildning är tio veckor och infaller under termin fem och all data kommer från denna period.

Alla utbildningsplaner och kursplaner lästes igenom flera gånger för att förstå hur kunskap och lärande sågs i respektive program. Dessa förståelser kategoriserades där olika texter sorterades in. Överordnade kategorier blev kunskap, förståelse, färdigheter, reflektion och perspektiv. Under varje kategori utvecklades subkategorier där olika perspektiv och riktningar inom varje synliggjordes. Denna analysfas låg till grund för förståelse av de olika programmens synsätt och perspektiv som inramar programmens verksamhetsförlagda utbildning.

Nästa steg var att analysera examinationsuppgifterna från VFU-kurserna. Dessa lästes igenom flera gånger för att få en övergripande förståelse för dess innehåll och fokus. Därefter lästes alla examinationsuppgifter igenom för att kategoriseras utifrån de kategorier som utvecklades genom analyserna av utbildningsplaner och kursplaner. Dessa analytiska enheter var kunskap, förståelse, färdigheter, reflektion och perspektiv.

Därefter genomlästes alla examinationer där fokus för detta första analyssteg var att identifiera hur studenterna framställde:

- relationen mellan två aktivitetsfält (skola och verksamhet)
- reflektioner av gjorda erfarenheter under VFU.
- deras lärandeperspektiv och riktningar,
  - teoretisera över praktikerfarenheter
  - omsätta teoretiska kunskaper i praktik
  - egen yrkesutveckling

Nästa fas som vidtogs var kodning av textavsnitt från examinationerna som innehållsligt uttryckte olika former av reflektion. De olika reflektionsnivåer som detta analyssteg fokuserade var:

- reflektion relaterat till situationer och aktiviteter
- reflektion relaterat till situationer och aktiviteter som kopplas till teori/litteratur
- reflektion över relationer mellan situationer/aktiviteter och teori/litteratur (situationer/aktiviteter)
- reflekterande kring sitt eget lärande

## **Resultat**

Resultat visar på både likheter och skillnader mellan programmen i föreställningar om vetenskaplig kunskap, praxiskunskap och relationen dem emellan.

### *Utgångspunkter och mål i styrdokument*

De antaganden om lärande som skrivs fram i bägge programmen visar att VFU ses som en komplimenterande pedagogisk form som stöder studenterna utveckling och integrering av kunskaper och färdigheter. Mer specifikt beskrivs den övergripande målsättningen med VFU som att det är en form där studenterna ska utveckla *kunskap* och *förståelse*, *färdighet* och *förmåga* samt *värderingsförmåga* och *förhållningssätt*. Samtidigt finns det mål om att studenterna koppla sina egna erfarenheter från de praktiska verksamheterna till vetenskapliga texter och teorier. Detta sistnämnda är en perspektivsättning där erfarenheterna från ett aktivitetsfält (praxis) ska användas för att studenterna ska utveckla kunskaper i ett annat aktivitetsfält (teori). Samtidigt skriver man fram att VFU är ett pedagogiskt verktyg, eller en pedagogisk metod, som ska

möjliggöra för studenterna att syntetisera kunskaper från bägge verksamhetsfälten, både skola (teori) och arbetsplats (praxis) i bägge programmens utbildningsplaner och kursplaner.

Hur studenterna ska utveckla kunskaper inom ett aktivitetsfält med stöd av erfarenheter från ett annat, samt hur de ska syntetisera kunskaperna är naturligtvis intressant. Detta beskrivs i styrdokumentet som att reflektion är det sätt varigenom man ska nå kunskapsmålen. Från kursplanen för socialarbetarutbildningen står det t.ex. under punkten "Övrigt" att *det ska ske regelbundna seminarier under VFU:n och syftet med dem är att ge möjlighet till återspeglning kring utvecklingen av den egna yrkesrollen samt reflektion kring hur erfarenheter från praktiken kan tas tillvara, fördjupas och problematiseras i förhållande till olika teoretiska perspektiv*. Dels kan man se detta som en beskrivning av stödjande processer till de innehållsbeskrivande målen som finns angivet, dels är det intressant att notera de formuleringar som är perspektivsättande. Det är den egna yrkesrollen som seminarierna ska fokusera och studentens verksamhetsförlagda utbildning ska ses som en "praktik". Här kan man se det som att VFUn ska tjäna ett tredje syfte, nämligen utvecklingen av yrkeskunskaper.

Utifrån policytexter i de bägge studerade utbildningarna kan reflektion ses som både ett medel för studenternas kunskapsutveckling men också som ett mål där studenterna ska utbildas till just reflekterande praktiker. Schön (1983) är en av de som tidigt intresserade sig för reflektion och lärande, där hans utgångspunkt är att professionella löser problem och hanterar dilemman genom reflektion. Med hjälp av forskningsgrundade kunskaper, kunskaper grundade i erfarenheter och de kontextuella villkor som råder på arbetsplatsen löser de sedan problem. Det innebär att handlingsvillkoren inte kan ses som ensidigt teoretiska utan de är istället handlingsorienterade och den professionelle karaktäriseras som en "reflekterande praktiker".

Relationen mellan teoretisk och praktisk kunskap kan ses på olika sätt. Medan Schön själv är kritisk mot en för stark fokusering på teoretisk kunskap, är t.ex. Goodson (2005) kritisk mot alltför stort fokus på den praktiska kunskapen. Andra (se Beach, 2005; Nerland, 2006) är också tveksamma till huruvida reflektion kan framtvings i utbildningssammanhang. Vad som är intressant i de studerade utbildningarna är att reflektion fokuseras, däremot perspektivsätts det inte så att det framgår om resurserna för reflektion hämtas eller bör hämtas från forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad kunskap.

Utifrån utbildningsplanerna i de studerade programmen pekas på en relation mellan kunskaper från olika verksamhetssystem (arbete och skola) där



VFU blir medlet för att nå målet syntetisering av kunskaper. I kursplanen för VFU konkretiseras detta ytterligare *"förstå och tillämpa teorier och beprövad praxis i det professionella arbetet"* där också perspektivet markeras. Andra kursmål har det omvända perspektivet *"reflektera över egna värderingar och det egna förhållningssättets betydelse i arbete"* men här blir det också tydligt att deltagandet i praxis är en förutsättning för reflektionen. Även dessa målformuleringar är analoga med hur Säljö (2000) resonerar när han säger att det är svårt, om inte omöjligt, att utbilda blivande yrkesmänniskor i en kontext, utifrån en viss typ av kunskapsgrund, och sedan förutsätta att de i en annan kontext kan använda dessa kunskaper. Istället måste den typen av kunskaper utvecklas *in situ*.

Utifrån hur utbildningsplaner, kursplaner och examinationsuppgifter är utformade och iscensatta i utbildningarna så framgår att relationerna mellan teori och praktik i någon mån har både simplificerats och problematiserats. Simplifieringen ligger i antaganden om teoretisk reflektion kan *"framtingas"* genom enskilda formuleringar där samtidigt andra uppgifter betonar praktiskt handlande. Men genom framförallt reflektion ska olika kunskapsformer från olika aktivitetsfält (teori-praktik) länkas samman och ge nya insikter. Detta märks genom kursplansformuleringar som *"Reflektera över...// redogöra för samt reflektera kring...//kritiskt reflektera.."* där reflektionen snarast ses som ett mål snarare än som ett medel. Man kan då fråga sig om det är broarna mellan kunskaps- och aktivitetsfälten som ska möjliggöra reflektionen? Eller är det så att genom reflektion är ett medel varigenom andra kunskapsanspråk kan nås?

Problematiseringen, å andra sidan, ligger i den särskiljning av aktivitets- och kunskapsfälten som skapas genom utbildningens organisering där kunskaper, erfarenheter och lärprocesser kategoriseras som antingen teori (i skola) eller praxis (i verksamhet). Denna tudelning förstärks i t.ex. kursmålsformuleringar som *"Förstå och tillämpa teorier och beprövad praxis i det sociala arbetet i förhållande till vfu-platsens målgrupp"*. Det är rimligt att anta att tudelningen ses som ett problem på det sättet att studenterna ses riskera att förlora viktiga kunskaper som endast återfinns i antingen det ena eller det andra kunskaps- och aktivitetsfältet. Detta hanteras genom verksamhetsförlagd utbildning och genom den organiseringen transformeras problemet istället till en möjlighet. Under förutsättning att kunskaper kan överföras (transfereras) från det ena till det andra kunskaps- och aktivitetsfältet.

Lärandet i de bägge utbildningarna förväntas vara en kollektiv process, genom t.ex. gruppvisa reflektionsseminarium, där det sker ett samspel mellan individer, kollektiv och kunskaps- och aktivitetsfält. Grunden för lärandet beskrivs som bundet till gjorda erfarenheter som är situerade i praktiken. Men utifrån teorier om situerat lärande (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) förklaras

och studeras lärande i och inom t.ex. en verksamhet, däremot ger den inga verktyg för förståelsen av lärandet mellan olika kunskaps- och aktivitetsfält. Om man istället för att se kunskap och lärande som studieobjekt, och istället se individen som sådan så kan Wengers (1998) teori om Community Of Practice (COP) ge förklaringar om hur lärandet mellan olika kunskaps- och aktivitetsfält kan förstås. Härigenom kan studenterna ses som mellanhänder som transfererar kunskaper och erfarenheter mellan aktivitetsfält och på det sättet blir reflektionen den aktivitet där meningsskapandet sker, både mellan kunskaps- och aktivitetsfält och mellan individer i en kollektiv process.

### *Examinationer*

Kursplanens mål innehåller både regelkunskap och praxiskunskap. När det gäller regelkunskapen är det möjligt att definiera tydliga kriterier men det förutsätter ett systematiskt och långsiktigt arbete i handledarkollegiet. Att formulera kriterier för bedömning av praxiskunskap är en större utmaning där t.ex. Gustafsson (2008) samt Lauvås och Handal (2001) poängterar att praxiskunskap tenderar att vara mer eller mindre omedveten och inte går att artikulera fullt ut. Men om man tittar på studenternas examinationsuppgifter så framställs praxiskunskap som något som genom bl.a. reflektion låter sig explicitgöras. Däremot saknas i allt väsentligt avgränsningar för vad som avses med praxiskunskap och för hur detta ska bedömas.

Men om all kunskap och alla erfarenheter var överförbara mellan olika aktivitetsfält så hade detta troligtvis inneburit att utfallet, dvs examinationernas innehåll och perspektiv hade varit likartade mellan de bägge studerade utbildningarna. Men sammanhangen skiljer sig åt och inte minst de olika perspektiven som skrivs fram mellan utbildningarna - att kunna applicera teorin i praktiken respektive använda teorin för att förstå praktiken - vilket man kan se får ett stort genomslag på studenternas lärandebana. En rimlig orsak till skillnaderna är att fokus för deltagandet i de olika aktivitetsfälten skiljer sig åt vilket också gör att reflektions- och analysenheter ser olika ut på kollektiv nivå mellan programstudenterna. Perspektivskillnaderna påverkar studenternas fokus, beteende, minnen, problemlösningstrategier etc vilket gör att grunden för individuell och kollektiv reflektion är olika.

Enligt Schön (1983) kännetecknas utbildningar vid högskolor och universitet av en teknisk rationalitet vilket skiljer sig från den ekologiska rationalitet som utmärker professionella yrkesutövare. Den tekniska rationaliteten påminner om vad Cochran-Smith och Lytle (1999) kallar för kunskap-för-praktik som utgår från att det finns teoretisk och forskningsgrundad kunskap som man som yrkesutövare ska applicera och lösa arbetsrelaterade utmaningar med. Den ekologiska rationaliteten påminner om

vad Cochran-Smith och Lytle (1999) kallar för kunskap-i-praktiken och handlar om att professionella reflekterar i sin yrkesutövning och att teoretisk och forskningsgrundad kunskap används för att rama in och identifiera utmaningar men att erfarenhetsgrundade kunskaper och de kontextuella villkoren används för att hantera utmaningarna.

Vid en första anblick kanske det inte ser ut att spela så stor roll vilken rationalitet som (den verksamhetsförlagda) utbildningen vilar på, men resultaten visar att det finns anledning att anta att det får konsekvenser för studenters perspektiv och läroprocess. Om studenterna förstår det som att de förväntas kunna applicera teorin i praktiken eller använda teorin för att förstå praktiken påverkar vad de sätter i förgrund respektive bakgrund. Detta blir synligt i data då examinationerna i socialarbetarutbildningen i hög utsträckning fokuserar på handlingsperspektiv och beskrivningar av verksamhetsnära arbetsprocesser. I citatet nedan (från en examination från socialarbetarutbildningen) börjar studenten med att berätta om en händelse som denne varit med i under VFU:n och den diskuterande/reflekterande fortsättningen sätter händelsen i relation till den egna yrkesrollen och möjliga handlingsalternativ utifrån ansvars- och maktperspektiv.

*Den komplikationen som uppstår utav denna händelse (tidigare beskriven) är att man måste välja vad man som personal ska prioritera. Är det brukarens fria vilja att få spendera sitt liv med vilken person denna vill? Eller ska man försöka prioritera att brukaren får ett fungerande liv med metoder som passar denne och dess funktionsnedsättningar. Hur ska man agera när man som personal märker att en brukares fria val påverkar denne negativt. Kan man agera överhuvudtaget utan att ta ifrån personen sin rätt att själv påverka sitt liv?*

I ett citat från en annan examination ser man hur en student från socialarbetarutbildningen utgår från en beskrivning av en situation under VFU:n som anknyts till makt. Utgångspunkten är en praktiksituation som studenten utvecklar i en maktdiskussion.

*”Föräldrarna blir tvingade att acceptera insatsen eftersom socialtjänsten annars tar barnen. Detta gör att det från början finns en misstänksamhet från föräldrarnas sida gentemot familjebehandlarna som de skall träffa. Familjen har också tvingats in i en ny roll, de har gått från att bara vara familj till att bli klienter, en familj som behöver hjälp. Skau (2007:45) menar att detta leder till en svårighet då familjen inte längre upplever att de själva bestämmer över sina liv, de står inte själva för besluten utan har tvingats in i hjälpapparaten vars uppgift är att få ordning på familjen”.*

Även i nedanstående citat blir handlingsperspektiv framträdande och maktaspekten sätts in i det sammanhanget.

*”Viktigt att man tänker på varför man gör som man gör och för vems bästa. Om personalen inte skulle ha hennes saker och pengar inlåsta, haft den kontroll och makt som personalen har hade inte vardagen fungerat för Lisa. Vilket gör att jag kan dra slutsatsen att makt är bra när den behandlas rätt. Viktigt att man behandla makt varsamt och med stor respekt och man inte kränker någon. Att man kontinuerligt utvärdera individens behov, så att man inte utövar mer makt än nödvändigt. Genom ett brukarinflytande ökar brukarens delaktighet och inflytande”.*

Examinationernas fokusering på handling och beskrivningar av verksamhetsnära arbetsprocesser stöds av kursplanen för VFU för socialarbetarutbildningen där det står *”kritiskt reflektera över etik- och maktaspekter inom det sociala arbetet i förhållande till vfu-platsens målgrupp”*, samt *”redogöra för och reflektera kring processer som uppkommer i arbetet med individer och grupper i utsatta livssituationer i förhållande till roll och position”*. Det är också intressant att målformuleringen inte enbart fokuserar innehåll och relationer mellan kunskapsfält utan också fokusera hur-frågan, dvs hur erfarenheter kan tas till vara. Kunskaper i och om situationer är en sak, men här ska kunskaperna också var över de möjligheter som praxiserfarenheterna ger.

I personalvetarutbildningen karaktäriseras examinationerna av ett perspektiv där de praxisnära erfarenheterna ligger till grund teoretiska och kritiska resonemang kopplat till hur organisationerna fungerar.

*Idag har företag x olika processer för samma uppgift till exempel sker och sparas dokumentationen på olika sätt beroende på vem som genomför den. Jag tror att ska man göra en förändring på en process som ser olika ut för varje gång är det mycket svårt att förändra processen effektivt. Har man istället en standard och man vet att det är just denna standard vi skall förändra kommer det gå mycket effektivare. Har man även ett standardiserat arbetssätt för att genomföra förändringar så resulterar det i en effektivare förändring.*

En annan examination lyfter erfarenheterna från VFU:n för att sätta in detta i ett kvalitetsutvecklande perspektiv, fortfarande på organisationsnivå.

*Detta kan jag se då chefernas dokumentation och förvaring av dokumentation sker på olika sätt beroende på vem som genomför dokumentationen. Detta anser jag påverkar deras möjlighet till en effektiv förändringsprocess då företaget inte har en standard som man måste ändra utan att alla har sin individuella dokumentations*

---

*standard. För att ha möjlighet till att genomföra en förändring på ett effektivt och ekonomiskt sätt så bör det finnas mer tydliga, genomarbetade och accepterade processer och strukturer.*

Man kan säga att utifrån examinationernas perspektiv och fokus kommer teori och praktik i förgrund i socialarbetarutbildningen där detta oftast relateras till den egna yrkesrollen. I personalvetarutbildningen fokuseras i större utsträckning ett organisationsperspektiv där olika modeller och/eller forskningsgrundade kunskaper används för att förklara, eller utveckla kunskap om, organisatoriska aspekter som blir nå- och lärbara under VFU:n.

En svårighet för att kunna syntetisera regel- och praxiskunskap är att det inte kopplas ihop med den praktiska verksamheten, utifrån examinationernas fokus. Bägge programmen försöker medvetet hantera detta genom att motarbeta att det blir en relativt isolerad kunskap som kan kallas skolkunskap som studenterna utvecklar. Medlet för detta är VFU. Enligt Lauvås och Handal (2001) är det bara när yrkesrollen prövas i arbetslivet som studenterna ges möjlighet att reflektera kring kopplingen mellan teorier och erfarenheter. Även om resultaten inte entydigt visar att studenterna kan syntetisera kunskaper från de bägge verksamhetsfälten, så framgår det tydligt att de reflekterar över relationerna samt att bägge verksamhetsfälten förutsätter varandra i reflektionen.

## **Diskussion**

Som resultaten visar så är lärande på arbetsplatser komplext och bygger på antaganden om överförbarhet av erfarenheter mellan olika aktivitetsfält. Resultaten pekar på, precis som Guile och Young (2003) och Hegander (2010) också visar, att verksamhetsförlagda utbildningsinslag är viktiga för att studenterna ska kunna utveckla sina kunskaper även i det aktivitetsfält som de ska bli en del utav. Samtidigt kan man inte heller förvänta sig att erfarenheter från ett aktivitetsfält automatiskt utvecklar individens kunskaper i ett annat aktivitetsfält. Det finns en risk i att aktivitetsfältens olikheter är av sådan karaktär de kan behöva stöd i den boundary-crossing, övergången mellan aktivitetsfält, som VFU är.

Om man jämför de bägge programmen i studien så är kursplaner och utbildningsplaner strukturellt och perspektiviellt likartade, däremot skiljer sig examinationernas perspektiv och fokus åt. Det är rimligt att anta att de mer subtila skillnader som finns i olika formuleringar mellan programmen ger dessa skillnader för studenternas lärandebanor och kunskapsobjekt. I personalvetarprogrammet tonas yrkesaspekten av utbildningen ner och organisatoriska kunskaper sätts tydligare i förgrunden. I

socialarbetarprogrammet talas däremot mer explicit om yrkesroller och om yrkeskunskap. Detta kan liknas vid att programmen vilar på olika grund vilket gör att verksamhetsförlagd utbildning på en övergripande nivå kan sägas finnas på bägge programmen men att de har olika intentioner.

Vid personalvetarprogrammet finns en ansats i genomförande som återspeglas i examinationsuppgifter som handlar om vad man som student behöver veta och kunna utifrån ett teoretiskt perspektiv, medan socialarbetarprogrammet präglas av ett perspektiv som betonar vad man som student behöver kunna i sin kommande yrkesroll. Det innebär att den verksamhetsförlagda delen i respektive utbildning tjänar olika syften och ger studenterna olika erfarenheter och kunskaper. Personalvetarprogrammets VFU utgår från teori och verksamheterna blir det empiriska fält där studenterna genom en vetenskaplig grund ska utveckla sina disciplinära kunskaper. I socialarbetarprogrammet är utgångspunkter i större utsträckning de olika yrkesfältens sätt att själva definiera kunskap och handlingsförmåga. Att vara tydlig i vad man vill uppnå med VFU innebär att det finns möjligheter att utveckla den som utbildnings- och läromodell på ett intentionellt sätt. Kanske är det just denna medvetenhet som ligger till grund för de olika programmens olika utfall (läs examinationsuppgifter). Det skulle betyda att man endast övergripande kan tala om VFU som en pedagogisk modell. Det stora gemensamma bidraget med VFU skulle kunna vara att det är ett sätt att både tala om, och agera i världen, vilket medger helt andra möjligheter till kunskapsutveckling. Samtidigt ställer det krav på utbildningsanordnare att utveckla sina normsystem för bedömning av kunskap och färdigheter.

Är syftet med VFU att studenterna ska få möjlighet att lära sig vad de behöver veta eller att de ska få möjlighet att utveckla (förståelse kring) vad de behöver kunna? Det är viktigt med en medvetenhet och tydlighet både hos utbildningsanordnaren och hos studenterna om detta eftersom det både anger riktning och mål med VFU:n, men samtidigt säger det också hur man ser på kunskap och lärande; om man ser kunskap som kodifierat och tillgängligt genom teorier och forskningsbaserad kunskap eller kunskap som inbäddad i, och tillgänglig genom, verksamheter. Man skulle kunna hävda att VFU erbjuder ett sätt att kombinera dessa olika synsätt, men det förutsätter del en medvetenhet och tydlighet och dels att man har en strategi för att hantera kunskapernas och lärprocessernas skilda villkor. Utmaningen kanske ligger i att det är olika verksamhetssystem där institutionella utbildningsformens bedömnings- och förväntanssystem läggs över hela utbildningsprocessen, vilket (oftast) innebär att studenterna måste hantera två normsystem, skolans och arbetsplatsen.

**Referenslista**

- Carlgren, I, & Marton, F. (2003). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinet skriftserie, nr 1. Lärarförbundets förlag. Stockholm
- Cochran-Smith, M & Lytle, S. (1999) *Relationship of knowledge and practice Teacher learning in communities*. Iran-Nejad, A., Pearson C.D. (Eds.), Review of research in education, Vol. 24 American Educational Research Association, Washington, DC.
- Dewey, J. (1933). En analys av det reflektiva tänkandet. I Brusling C. & Strömqvist G. (1996) (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrevall, P. (2007b). *Några internationella utblickar*. I C.-G. Carlsson, P. Gerrevall, & A. Pettersson. (Red.). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*, (ss. 45-67.). Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. (2009). *Lära eller läras*. Lund: Studentlitteratur.
- Griffin, James E. Jr; Lorenz, Gregory F.; and Mitchell, David, "A study of outcomes-oriented student reflection during internship: The integrated, coordinated, and reflection based model of learning and experiential education" (2010). *University Office*. Paper 2.
- Guile, D. & M. Young (2003). Transfer and Transition in Vocational Education. Some Theoretical Considerations", i: Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (red.): *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, Amsterdam, Pergamon.
- Gustafsson, B. (2008). *Arbetsliv – I ljuset av ingripandets kunskapsteori. Innovativ design – Arkitektur*. Chalmers Tekniska Högskola.
- Hegander (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doctoral thesis. Linköpings Universitet.
- Jönsson, Anders. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences, Malmö högskola.
- Kuhn, S. T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The university of Chicago press, Ltd.,
- Kolb, D.A. (1971). *Individual learning styles and the learning processes*. Sloan School of Management, Massachusetts institute of Technology.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice- hall.
- Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory-version*, Training Resources Group., Boston.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning*. New York: Cambridge.

- 
- Lauvås, P & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Van, Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *J. Curriculum Studies, Vol. 23 No. 6, 507-536*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University.
- Yang, S-H. (2009). Critical Reflection and Community of Practice. *Journal of Educational Technology & Society*