

2025:3

doi: 10.63310/edu.2025.3.58235

VFU-handledares synliggörande av förskollärarstudenters yrkeskunnande under verksamhetsförlagd utbildning

Elin Eriksson

Högskolan Dalarna
<https://orcid.org/0009-0006-0525-2866>
ees@du.se

Maria Fredriksson

Högskolan Dalarna
<https://orcid.org/0009-0005-9929-2983>
mfd@du.se

Jörgen Dimenäs

Högskolan Dalarna
<https://orcid.org/0000-0001-9896-8746>
jdm@du.se

Sofia Walter

Högskolan Dalarna
<https://orcid.org/0009-0000-8247-9972>
swl@du.se

In this article, we examine assessment practices during the school placement component of teacher education, focusing on how school-based placement supervisors evaluate and report information about student teachers' professional skills to the university. While previous studies have shown that universities employ various methods to collect such information, this research has predominantly emphasised oral discussions. This study investigates how supervisors articulate student teachers' professional skills in written evaluations, which serve as the basis for grading. Theoretically, the study is grounded in Ball's theory of policy enactment. A qualitative thematic analysis was conducted on 62 written assessments from the final placement of a preschool teacher education programme at a university in Sweden. The findings reveal that the supervisors highlight professional skills by: (1) referencing students' development over time, (2) drawing

on their own interpretations of professional competence, (3) aligning with learning objectives and assessment criteria, and (4) describing how students demonstrate the competencies outlined in these frameworks. The study shows that supervisors are enacting policy in diverse ways that results in varying degrees of consistency and legal certainty in the assessment of student teachers' placement performance.

Keywords: bedömning, förskollärarytbildning, verksamhetsförlagd utbildning, VFU.

Introduktion

I högskoleförordningen (SFS 1993:100) beskrivs vad en förskollärare ska kunna efter avslutad förskollärarytbildning. Förordningstexten anger 26 mål för förskolläraryxamen varav nio benämns som kunskaper och förståelser, 13 som färdigheter och förmågor och fyra som värderingsförmågor och förhållningssätt. Sammantaget benämner vi i fortsättningen de kunskapsformer (kunskaper och förståelser, färdigheter och förmågor, värderingsförmågor och förhållningssätt) som skrivs fram i högskoleförordningens mål för förskolläraryxamen som studentens yrkeskunnande. Målen som anges i högskoleförordningen ska vid det enskilda lärosätet omsättas i lärandemål (SFS 2006:1053), med tillhörande betygskriterier, för de kurser som ingår i utbildningen. I förskollärarytbildningen, liksom i övriga lärarytbildningar, ingår verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vilken omfattar sammanlagt 30 högskolepoäng. Poängen fördelas i olika kurser som, helt eller delvis, består av VFU. I denna artikel är bedömning av förskollärarytstudenters yrkeskunnande under VFU i fokus.

Under VFU befinner sig studenten i en verksamhet utanför lärosätet, under handledning av en utsedd VFU-handledare.¹ Detta gäller exempelvis för professionsutbildningar såsom förskollärarytbildningen. I samband med VFU bedöms och betygsätts studentens yrkeskunnande av utsedd lärare (examinator) vid lärosätet som har det juridiska ansvaret för att säkerställa att studenten uppnått de lärandemål som är aktuella för en specifik kurs som innehåller VFU (SFS

1 I artikeln använder vi uttrycken VFU-handledare samt handledare synonymt för att tala om den yrkesverksamma förskolläraryt/läraryt som ansvarar för studenten i en förskole-/skolverksamhet.

1993:100). Lärosätet har således det formella ansvaret för bedömning och betygsättning av studentens prestationer under VFU samtidigt som studenten befinner sig i en förskoleverksamhet.

Ovan nämnda förhållande medför en risk att det skapas ett avstånd mellan lärosätet som betygsätter studenten och den förskoleverksamhet som studenten befinner sig i. Avståndet skapar vissa utmaningar i bedömningsprocessen som kan leda till att studenten inte ges en rättssäker bedömning (Gardesten & Hegender, 2015). Det kan handla om vilken gradering på betygsskalan som olika studenter erhåller och huruvida det är möjligt att säga att en student fått exempelvis A eller C² med stöd av formuleringar i ett dokument. Det kan också handla om att studenter, som egentligen inte når upp till lärandemålen i en kurs, godkänns ändå på grund av svårigheter för lärosätets lärare att göra en objektiv bedömning. Utmaningarna med rättssäkerhet berör även frågor om när och varför studenter bör underkännas även om denna process bör vara förknippad med tät kommunikation mellan lärosäte och VFU-handledare samt mer omfattande dokumentationskrav.

Eftersom läraren vid lärosätet, med ett juridiskt ansvar för myndighetsutövningen, inte själv ser studenten kontinuerligt under VFU:n läggs ett stort ansvar på handledaren som därmed blir en viktig aktör i bedömningsprocessen (Hegender, 2010a). Hur kommunikationen mellan handledaren och läraren från lärosätet ser ut kan skilja sig mellan olika lärosäten och olikautbildningsprogram som innehåller VFU. I den här studien riktas ljuset mot skriftliga bedömningsunderlag, där information om studenten förmedlas till lärare vid lärosätet³ efter avslutad VFU-kurs, som ett sätt att överbrygga avståndet mellan lärosätet och förskoleverksamheten som studenten befinner sig i under VFU:n.

Utmaningar med bedömning av VFU

En av utmaningarna med bedömning och examination av VFU i förskollärarytbildningen, liksom övriga lärarutbildningar, handlar alltså om lärosätets möjlighet att bedöma och betygsätta något

2 Lärosäten i Sverige avgör själva vilket betygssystem som används i utbildningen som bedrivs. Betygssystem kan därför variera mellan lärosäten.

3 I studien använder vi uttrycket lärare från lärosäte för att benämna den lärare från ett universitet eller en högskola som har kontakt med och inhämtar information från VFU-handledaren om studentens prestationer under VFU:n. Informationen utgör sedan ett underlag för utsedd examinator vid lärosätet att fastställa ett betyg för studenten.

som lärosätet har begränsad insikt i. I tidigare studier har ytterligare utmaningar avseende bedömning av VFU synliggjorts.

Studier har exempelvis pekat på att underkännandegraden varierar stort mellan de lärosäten som bedriver lärarutbildningar (Gardesten & Hegender, 2015). När få eller ingen student underkänns på VFU:n kan det, enligt Gardesten och Hegender, väcka frågor om krav, kvalitet och bedömningsförfarande i samband med VFU.

Vidare har det visat sig att det inte är helt ovanligt att VFU-handledaren inte har någon kontakt med lärare från lärosätet i samband med studenters VFU. I en undersökning av kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen genomfördes en uppföljande enkätundersökning som riktade sig till VFU-handledare vid sex lärosäten. En femtedel av samtliga svarande uppgav att de inte har haft någon kontakt med lärare från lärosätet (Hejzlar et al., 2015). Även om samtal genomförs där läraren från lärosätet, VFU-handledaren och studenten möts har det visat sig att samtalen görs utan att läraren från lärosätet har observerat studenten. Läraren från lärosätet får därmed lov att förlita sig på handledaren och studentens beskrivningar (Hegender, 2010a).

I tidigare studier har det också visat sig att bedömningsprocessen påverkas av faktorer såsom VFU-handledares och lärosätelärares syn på studenters lärande och vad som ses som betydelsefullt i bedömningen (Florin Sädbom et al., 2019; Henriksson, 2019; Tillema, 2008). Henriksson (2019) belyser hur läraren från lärosätet och VFU-handledaren utgår ifrån olika perspektiv i bedömningen vilket kan leda till utmaningar vid betygsättning. De olika perspektiven ses, enligt Henriksson (2019), som ett spänningsfält mellan lärosätets och verksamhetens uppfattningar av vad som är centralt i en students uppvisade yrkeskunnande under VFU. Henriksson (2019) visar att lärosätets lärare utgår ifrån kursens formulerade mål medan VFU-handledaren bygger sin bedömning utifrån sin yrkeserfarenhet och relation till studenten. Brandvoll Haukenes (2017) studie avseende bedömning av norska förskollärarstudenter förstärker bilden av att bedömningsprocessen kan förstås på olika sätt av studenten, handledaren och läraren från lärosätet. Hennes resultat visar att hela processen är osynliggjord och inriktad mot praxis och att involvering och dialog mellan aktörerna är minimal.

Det har visat sig att VFU-handledare och studenter inte är helt förtrogna med mål, kriterier och de underlag som används vid olika lärosäten i samband med bedömningsprocessen (Hejzlar et al., 2015) samt att lärosätets lärare och VFU-handledare sällan diskuterar innebörden i formulerade mål och kriterier (Henriksson, 2019). Tidigare forskning har också synliggjort att det finns en problematik relaterat till utformningen av mål och kriterier för yrkeskunnande. Hegender (2007) synliggör utmaningar i att formulera mål för VFU och kallar de kunskapsmål som han studerat för ett ”mischmasch” av praktik och teori. Hegender et al. (2012) pekar i tillägg på svårigheter att formulera ett yrkeskunnande genom akademiskt formulerade mål och kriterier. Det tycks finnas dimensioner av yrkeskunskap som svårigen ryms i lärosätets formulerade texter. Även om lärarstudenter i Sverige, oavsett vilken examina som är slutmålet, överlag är nöjda med den verksamhetsförlagda utbildningen (Hejzlar et al., 2015; Mårdsjö et al., 2012) är alltså examinationen av VFU omgärdad av utmaningar.

Att överbrygga avståndet mellan lärosäte och pedagogisk praktik

Lärosäten har olika sätt att överbrygga avståndet mellan det formella ansvaret för bedömning och möjligheten att som förstahandskälla bedöma studentens yrkeskunnande. Ett exempel visas i Dyke et al. (2008) som undersökt hur streamade lektioner kan utgöra ett underlag för bedömning av lärarstudenters yrkeskunnande. Studien visar att onlineobservationer kan fungera lika bra som fysiska besök i verksamheten, så kallade verksamhetsbesök eller skolbesök.

Henriksson (2019) har studerat fysiska skolbesök i sin avhandling och visar att olika logiker påverkar framför allt innehållet och strukturen i de samtal som sker i samband med besöken. Verksamhets- och skolbesök förstås som tillfällen där lärosätets lärare besöker skolan och själv observerar studenten under en lektion eller del av lektion, ofta följt av ett samtal mellan studenten, VFU-handledaren och läraren från lärosätet. En av de utmaningar som Henriksson synliggör relaterar till vem som ”äger” bedömningsuppdraget vilket kan förklaras av att det är ”två olika lärarkategorier som möts inom ett och samma bedömningsuppdrag men med olika befogenheter och från olika organisations- och verksamhetsfält” (Henriksson, 2019, s. 162). Henriksson visar vidare att tyngdpunkten i bedömningen ligger på studentens utveckling. Bedömningsuppdraget som kontrollerande funktion att säkerställa att studenten uppnått de angivna målen hamnar samtidigt i bakgrunden.

Ett annat exempel på hur lärosäten agerar för att minska problematiken mellan utförande och bedömning av VFU är att ta del av VFU-handledares omdöme om studentens uppvisade yrkeskunnande. Omdömena kan delges lärosätets representanter på olika sätt, exempelvis i form av bedömningsmatriser (Hegender, 2007; Johansson & Palla, 2014) och bedömningssamtal där VFU-handledare, lärosätets lärare och student möts för att diskutera studentens yrkeskunnande (Hegender, 2010a, 2010b; Florin Sädbom et al., 2019).

Florin Sädbom et al. (2019) har studerat handledares och studenters beskrivningar gällande användningen av bedömningsmatriser i samtal under VFU. Resultatet visar exempelvis att dokumenten används på olika sätt och att begrepp och formuleringar i dokumenten uppfattas som tolkningsbara. I en annan studie har Nordäng och Lindqvist (2012) synliggjort att handledare som, utifrån sitt erfarenhetsperspektiv, får stöd i att diskutera bedömningskriterier också använder kriterierna under sin handledning av studenter. På det viset tycks handledarna åstadkomma en kvalitetshöjning av handledningssituationen och ett närmande av de mål som studentens prestationer ska examineras mot.

Underlag i form av stödmatriser kan också vara redskap i bedömningssamtal enligt Johansson och Palla (2014) som studerat bedömning av bland annat förskollärarstudenters yrkesskicklighet. I studien visas hur skriftliga stödstrukturer, exempelvis i form av en pedagogisk planeringsmatris är ”ett användbart redskap vid bedömning av yrkesskicklighet” (s. 12). I Hegenders (2010b) studie synliggörs att det visserligen finns en stark rutin att använda flera olika dokument i bedömningsprocessen men att dessa däremot inte utgör utgångspunkten i samtal där lärosätets lärare, VFU-handledare och student möts.

Tidigare internationell forskning visar också på försök att få VFU-handledare och lärosätets lärare, det vill säga de två olika yrkesgrupperna, från att förbli disparata till att konvergera i ett så kallat ”tredje rum”. Ett rum som kan uppfattas utgöra en mötesplats utifrån parternas olika villkor och med respekt för de olika kompetenser som respektive part innehar under den verksamhetsförlagda utbildningen och i bedömningsprocessen (Beck, 2018; Bhabha, 1994; Laughlin, 2021; Tatham, 2023).

Sammantaget visar forskningen att de ageranden som görs för att möjliggöra en rättssäker bedömning av studenters yrkeskunnande under VFU innehåller utmaningar. Vi ser också att flera tidigare studier har synliggjort bedömningssamtal där VFU-handledare, lärosätets lärare och student möts för att diskutera studentens yrkeskunnande (se till exempel Hegender, 2010a, 2010b; Nordänger & Lindqvist, 2012). Skriftliga dokument i bedömningsprocessen utgör dock inte ett vanligt förekommande fokus i den tidigare forskningen. Undantaget studien av Florin Sädbom et al. (2019) finner vi inte någon nordisk forskning som inbegriper analys av skriftliga dokument relaterat till bedömningsproceduren. I tillägg tycks studier som specifikt studerar innehållet i skriftliga dokument som används i bedömningsprocessen saknas och här avser vi att bidra till att fylla den kunskapslucka som identifierats.

Studiens syfte och forskningsfrågor

Det problemområde som vi i föreliggande artikel adresserar innefattar ett avstånd mellan den bedömande läraren från lärosätet och det faktum att studenten gör sin VFU i ett sammanhang där läraren från lärosätet endast får begränsad, eller ingen, förstahandsinformation om studentens kunnande. Tidigare studier har visat att det finns olika insatser för att överbrygga detta avstånd men att det främst är handlingar eller utsagor om handlingar som studerats. I den här artikeln riktar vi blicken mot skriftliga omdömen. Dessa omdömen författas av VFU-handledaren och förmedlas till lärosätet. Vid lärosätet utgör VFU-handledarens skriftliga omdömen, tillsammans med exempelvis bedömningskonferenser, trepartssamtal och undervisningsuppgifter, underlag för bedömning och betygsättning av studenten.⁴

Vi avser att bidra med kunskap om hur den här typen av skriftliga dokument tolkas och hanteras av VFU-handledare och huruvida dokumenten kan utgöra ett underlag för att minska ovan nämnda avstånd mellan lärosätet och förskoleverksamheten. Med en mer teoretiskt driven formulering önskar vi ge en fördjupad kunskap om hur policy tolkas och görs för att i förlängningen säga något om huruvida bedömningsunderlag kan vara ett stöd för en rättssäker bedömning. Vår förståelse av policy beskrivs i studiens teoretiska avsnitt.

⁴ Trepartssamtalet utgörs av ett samtal där lärare från lärosätet, VFU-handledaren samt studenten möts och samtalar om studentens VFU.

Studiens syfte är att identifiera VFU-handledares synliggörande av studenters yrkeskunnande i skriftliga bedömningsunderlag samt att diskutera det (eventuella) stöd för en rättssäker bedömning som dokumenten kan innebära. Följande frågeställningar ställs i studien:

- Hur synliggör VFU-handledare studenters yrkeskunnande i skriftliga bedömningsunderlag som förmedlas till lärosätet efter avslutad VFU?
- Hur hanterar VFU-handledare det handlingsutrymme för tolkning av policy som bedömningsunderlag inbegriper?

Teoretiska utgångspunkter

Empirin i föreliggande studie utgörs av bedömningsunderlag från en VFU-kurs där VFU-handledare formulerat omdömen angående förskollärarstudenters yrkeskunnande. Bedömningsunderlagen utgör ett uttryck för policy som markerar ramarna för bedömningen av studenternas VFU i en specifik kurs.

På en övergripande nivå förstår vi, i linje med Ball et al. (2012), policy som ett försök att lösa ”ett problem” genom en ”one-size-fits-all” approach. och i vårt fall handlar det om att studenternas yrkeskunnande ska bedömas genom att använda ett på förhand formulerat underlag som alla handledare ska använda för samtliga studenter. Samtidigt kan bedömningsunderlagen också förstås som en policy som skapar en egen sanning om vad som är önskvärt (Ball et al., 2012) och som kan sägas representera, på en mer konkretiserad nivå, önskvärda kunnanden i förskolläraryrket.

Studien tar vidare sin utgångspunkt i Balls teori om *policy enactment* (Ball et al., 2012). En central utgångspunkt i denna teoribildning är att skolor och lärare inte bara implementerar, utan också tolkar och anpassar policy i praktiken: ”Policy enactment involves creative processes of interpretation and recontextualisation – that is, the translation of texts into action and the abstractions of policy ideas into contextualised practices” (Ball et al., 2012, s. 3). Balls teori erbjuder en djupare förståelse för de komplexa processer som ligger bakom hur policy tolkas och görs i skolor och förskolor.

Vår utgångspunkt är att bedömningsprocessen i samband med studenters VFU kan förstås som en policy enactment, där olika aktörer på olika nivåer är aktiva. Förordningstexter såsom

EDUCARE

högskoleförordningen som fastställer mål för professionsutbildningar är att betrakta som uttryck för utbildningspolitiska ambitioner och kompromisser. Vid lärosätet tolkar och omsätter lärare högskoleförordningens examensmål för en specifik professionsutbildning i lärandemål för olika kurser. Därefter involveras VFU-handledare i studentens VFU och utgör ett stöd för lärosätet när betyget ska sättas. I detta arbete behöver handledaren tolka lärandemål och betygskriterier i bedömningsunderlagen. Bedömningsprocessen kan därmed betraktas som ett omfattande och komplext fenomen där tolkningsarbete sker i flera led. Denna process påverkas av den specifika miljöns kulturella, historiska bakgrund och förutsättningar (Ball et al., 2012). Involverade individers erfarenheter, på såväl individuell som kollektiv och institutionell nivå, påverkar vad som ges företräde respektive vad som sätts åt sidan i skapande av kurser och formulerande av lärandemål samt när handledare formulerar ett utlåtande om studentens yrkeskunnande i bedömningsunderlagen. På det här viset kan bedömningsunderlagen i studien förstås ingå i en komplex process där policy tolkas och görs vilket skiljer sig från enkelriktade implementeringsprocesser där en formulerad policy tas emot och verkställs (Mulcahy, 2015).

Vi betraktar VFU-handledarna som policyaktörer (Ball et al., 2012). Det är de som tolkar underlagen och därefter "sätter dem i arbete" genom att formulera sina kommentarer. Vidare betraktar vi bedömningsunderlagen som policyartefakter. Policyartefakter innefattar exempelvis visuella dokument eller annat material som illustrerar eller är tänkt att förmedla policy (Ball et al., 2012).

In these processes of policy enactments, school leaders and managers [eller andra med maktinflytande, vår anm.] will sometimes consciously attempt to 'draw attention' to the substance of policy through the production of visual materials and resources that document/illustrates what has to be done, or what is desirable conduct. These are artifacts that 'mark' policy directionality; that circulate and reinforce and represent what is to be done. (Ball et al., 2012, s. 121)

Bedömningsunderlagen är alltså en illustration, en konkretisering, av olika policyintentioner som vävts samman. Ball et al. (2011, s. 620) beskriver processen som "omkodning (vår översättning)". Här syftar omkodningen på bedömningsunderlagens skapande, där olika policy kodas om till en policyartefakt. Denna omkodning ska därefter omkodas på nytt när VFU-handledarna skriver sina omdömen om studenternas yrkeskunnande. Detta kan enligt Maguire et al. (2015, s. 2) kallas för "interpretation of interpretations". Det vill säga att tolkning och omkodning sker i flera steg.

Bedömningsprocessen, i vilken bedömningsunderlagen utgör en del av underlaget för studentens betyg, utgör därmed en process där skriftliga anvisningar och utgångspunkter från ett lärosäte ska tolkas och hanteras i en förskolepraktik. Med stöd av teorin om policy enactment hävdar vi att det är både möjligt och betydelsefullt att studera vad Ball et al. (2012) beskriver som göranden av förhandlingar och sammanslagningar som binder samman policy med praktik. En sådan teoretisk utgångspunkt kan ge en fördjupad kunskap om hur policy tolkas och görs och i förlängningen göra det möjligt att säga något om huruvida bedömningsunderlag kan vara ett stöd för en rättsäker bedömning.

Handlingsutrymme i formuleringsprocessen

I examinationen och betygsättningen av studenternas kunnande under VFU blir dimensioner av makt relevanta, exempelvis i form av skillnader avseende uppfattningar av yrkeskunnande mellan handledaren och läraren från lärosätet, eller dokument från lärosätet (Dimenäs, 2020; Howarth, 2007). Policyartefakter, så som bedömningsunderlagen, kan därmed ses som innehållande en dimension av makt (Ball et al., 2012). Bjørndal (2008) beskriver det som en strukturell (a)symmetri där handledaren och läraren från lärosätet möts och en förhandling om inflytande sker där VFU-handledaren med sin erfarenhetsbaserade kunskap har en friare position att nyansera maktförhållandet än att enbart förhålla sig till bedömningsmatriser och bedömningsunderlag.

I denna artikel grundas föreställningar om makt på Foucaults beskrivning av makt som manifesterad på en mikronivå genom internaliserade diskurser vilket är den utgångspunkt som också används inom policy enactment-teorin (Ball et al., 2012). Diskurser skapar och omskapar en uppsättning med villkor som blir representanter för både kunskap och makt (Ball et al., 2012) och på detta sätt kan policy, enligt Ball (2015) ses som diskurs(er) där lärare, i vårt fall VFU-handledare, formas och omformas av policy. Vidare framhåller Ball också att policyaktörer uppmuntras att engagera sig på specifika sätt i olika diskurser. Med stöd i detta resonemang anser vi att VFU-handledare genom bedömningsunderlagen uppmuntras att beskriva, formulera och definiera studentens yrkeskunnande på specifika sätt. Den eller de som, utifrån examensmålen, konstruerat lärandemål och betygskriterier i underlagen förväntar sig att de diskurser som kodats in i policyn blir styrande. Samtidigt finns det en möjlighet och en öppning för VFU-handledare att tolka, omtolka, värdera, översätta, förhandla, avkoda, omkoda, göra och göra om policy. Det finns

därmed ett handlingsutrymme när VFU-handledare ska konstruera formuleringar i bedömningsunderlagen. VFU-handledare navigerar mellan möjligheterna till kreativa tolkningar av formuleringar i lärandemål och kriterier och de maktdimensioner som finns kodade in i policy och policyartefakter. Detta skapar en dynamisk process innehållande ett handlingsutrymme där artefakterna såväl som aktörerna omförhandlar och omförhandlas för att kunna anpassas till den aktuella kontexten (Ball et al., 2012). För att kunna studera hur VFU-handledare tolkar och gör bedömning utifrån bedömningsunderlagen anser vi att handlingsutrymmet kan vara ett förtjänstfullt begrepp. I diskussionsavsnittet belyser vi studiens resultat med hjälp av ovanstående teoretiska utgångspunkter. Genom att koppla teorin till identifierade teman i resultatet önskar vi bidra med en ökad förståelse av vissa mönster och hur dessa relaterar till tidigare forskning. Teorin används också strategiskt för att lyfta fram centrala frågor som makt, policytolkning och yrkeskunnandets komplexitet och bidrar till att väcka nya frågor för vidare forskning.

Metod

Detta är en empirisk studie som bygger på analys av 62 bedömningsunderlag från den avslutande VFU-kursen i förskollärostudenters utbildning vid ett lärosäte i Sverige. I följande avsnitt beskrivs inledningsvis hur urvalet och processen att få tillgång till bedömningsunderlagen har gått till. Vidare behandlas analysförfarandet som använts och avslutningsvis redogörs för de etiska överväganden som gjorts i samband med studien.

Urval

Vi har valt att fokusera på skriftliga bedömningsunderlag från en VFU-kurs i förskolläroprogrammet vid ett svenskt lärosäte. Bedömningsunderlagen är allmän handling i enlighet med Tryckfrihetsförordningen (SFS 1949:105 2-3 kap.) och vi begärde ut underlag från den sista VFU-kursen i studenternas utbildning. Bedömningsunderlag från två kursomgångar av samma kurs valdes ut vilket resulterade i 62 underlag som, med enstaka undantag, författats av lika många VFU-handledare. De flesta av handledarna har genomgått handledarutbildning. I de underlag som studeras erhöll samtliga studenter ett omdöme från VFU-handledaren motsvarande uppfylla mål för VFU:n. Således inkluderar studien inte något underlag som återspeglar ett omdöme där studenten inte ansetts uppnå målen.

Bedömningsunderlagen

Bedömningsunderlagen som utgör data i denna studie är ett centralt skriftligt dokument som förmedlas från lärosätet till VFU-handledaren som kommer att ansvara för studentens utbildning under den aktuella VFU-kursen. I bedömningsunderlaget anges lärandemålen för VFU:n och kriterier för ”godkänd” respektive ”väl godkänd” nivå presenteras. Samtidigt förmedlas att lärosätet sätter betyget. Syftet med bedömningsunderlaget är att inhämta VFU-handledarens skriftliga omdöme avseende den enskilde studentens prestationer under VFU i relation till det uttryckta, förväntade kunnandet.

Bedömningsunderlaget är utformat så att det inleds med en text som beskriver vad som förväntas av VFU-handledaren samt hur betygsättningen går till. Den inledande texten är formulerad på följande sätt:

Här nedan ber vi dig motivera dina synpunkter beträffande den studerandes insatser enligt kursens bedömningskriterier. Det är [lärosätets] lärare som sedan sätter betyget för VFU:n. Utgångspunkt för bedömningen är de bedömningskriterier som finns för kursen och som beskrivs nedan.
(Bedömningsunderlag, inledande text)

Förutom utrymme att skriva kommentarer i anslutning till varje angivet lärandemål finns i dokumentet avslutningsvis också utrymme för ”Övriga synpunkter”. Vid det aktuella lärosätet uppmanas VFU-handledare att fylla i och förmedla bedömningsunderlaget till lärosätet när studenten avslutat sin VFU. Dessförinnan utgör bedömningsunderlaget ett centralt dokument i det trepartssamtal som genomförs under studentens VFU. I detta samtal möts studenten, lärosätets lärare och VFU-handledaren och samtalar om studentens utveckling mot förskolläraryrket med utgångspunkt i lärandemålen och betygsriterierna för VFU:n. Innan bedömningsunderlaget begärs in genomförs också en bedömningskonferens där lärare från lärosätet och VFU-handledare återigen möts för att diskutera studenternas yrkeskunnande utifrån aktuella lärandemål och betygsriterier. Ett syfte med bedömningskonferensen är att skapa möjligheter till erfarenhetsutbyte och diskussion angående studenternas yrkeskunnande.

Analysförfarande

Studiens empiri har bearbetats i en kvalitativ, tematisk analys med ambitionen att identifiera återkommande teman och mönster i datamaterialet (Bryman, 2016). Analysen är empiriskt driven och teorin används aktivt i den avslutande diskussionen.

Den empiriska analysprocessen har genomförts med utgångspunkt i följande fråga: Hur synliggör VFU-handledare studenters yrkeskunnande i skriftliga dokument som utgör underlag för betygsättning av VFU? Samtliga artikelförfattare har varit involverade i analysarbetet och har kontinuerligt träffats för att diskutera bearbetningen av materialet vilket varit ett medvetet val för att kunna öka möjligheterna att synliggöra kvalitativa skillnader i materialet. Inledningsvis lästes samtliga bedömningsunderlag med ambitionen att försöka få en överblick över materialet. Bryman beskriver detta steg i processen som att forskaren gör sig bekant med materialet (Bryman, 2016). Författargruppen träffades och diskuterade läsningen samt enades om det fortsatta arbetet. I nästa steg i analysförfarandet delades läsningen av materialet upp för att möjliggöra en mer specificerad läsning och en initial kodning (Bryman, 2016; Rennstam & Wästerfors, 2015). Att göra en initial kodning kan beskrivas som en process där forskaren sätter namn på mindre textdelar (Bryman, 2016). Exempelvis resulterade kodningar som ”positiv personlighet”, ”beskriver styrkor”; ”uttalar sig om hur studenten är” och ”värderar i positiv bemärkelse” i att undertemat *Beskriver studenters personliga egenskaper* formulerades.

Nästa steg i analysprocessen handlade om att materialet återigen granskades, denna gång med fokus riktat mot att försöka säkerställa att formulerade teman visade en representativ bild av materialet som helhet. I detta arbete gjorde varje artikelförfattare en enskild genomläsning av en utvald andel av bedömningsunderlagen. Det sista steget i analysprocessen handlade om att göra en reduktion av datamaterialet (Rennstam & Wästerfors, 2015). I det här steget i analysprocessen handlade det om att välja ut vilka utdrag ur VFU-handledarnas texter som skulle väljas ut och anges som exempel på framträdande teman i resultatavsnittet. Ett tematiskt analysförfarande är, liksom många andra analysförfaranden, en dynamisk process. Materialet har studerats åter- och återigen med ambitionen att försöka ”se något nytt” (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Totalt urskiljdes fyra teman varav två innefattade subteman. Det första temat har rubriken *Synliggörande av studentens utveckling över tid*. Det andra temat rubricerar vi *Synliggörande av studenter i relation till den egna uppfattningen av yrkeskunnande* vilken innefattar följande två underteman *Beskriver*

studenters personliga egenskaper samt *Beskriver studenters göranden*. Resultatets tredje tema, *Synliggörande av studenters yrkeskunnande i relation till lärandemål och betygskriterier i bedömningsunderlagen*, innefattar följande underteman: *Upprepar ord och formuleringar i lärandemål och betygskriterier* och *Ger konkreta förslag på betyg*. Det fjärde och sista temat i resultatet benämns *Synliggörande av hur studenter visat det yrkeskunnande som uttrycks i lärandemål och betygskriterier*.

Resultatet visar de skilda sätt som VFU-handledarna synliggör studenters yrkeskunnande på och detta diskuteras med stöd av teori och tidigare forskning i artikelns avslutande diskussion.

Etik och studiens kvalitet

Samtliga underlag som ingår i studien har anonymiserats i linje med Vetenskapsrådets (2024) rekommendationer och namn på lärosätet, kursen, handledare och studenter framkommer inte i artikeln. I citaten i artikeln anges "X" istället för det namn som ursprungligen angivits i bedömningsunderlagen. En annan etisk aspekt som blivit betydelsefull i arbetet med bedömningsunderlagen är vår syn på handledarnas formuleringar. Vår ambition är inte att göra en värdering av VFU-handledarnas förmåga att formulera omdömen om studenternas yrkeskunnande. Vårt intresse är istället att synliggöra de kvalitativt skilda sätt att formulera sig angående studenternas yrkeskunnande som framträder i bedömningsunderlagen.

En studies kvalitet kan diskuteras genom ett fokus på resultatens tillförlitlighet (Vetenskapsrådet, 2024) vilket i sin tur kan sägas handla om att göra etiska överväganden i den forskning som genomförs. Forskaren behöver exempelvis redogöra för och motivera de förutsättningar och utgångspunkter som ligger till grund för en studie och resultatet ska varken överdrivas eller undanhållas (Vetenskapsrådet, 2024). Vi har försökt att noggrant redogöra för studiens kontext, det metodologiska förfarandet samt resultatet så att det ska vara möjligt att värdera studiens tillförlitlighet. Under författandet av textunderlaget som legat till grund för artikeln har samtliga artikelförfattare varit delaktiga i textskapandet. Detta förfarande samt att samtliga artikelförfattare kontinuerligt träffats för att diskutera materialet tror vi har ökat möjligheterna att fler aspekter av det som studerats har kunnat synliggöras. Vi ser också detta tillvägagångssätt som en strävan efter att stärka tolkningarnas tillförlitlighet genom ett återkommande analysarbete tillsammans med andra. Genom att använda studiens teoretiska utgångspunkter för att kritiskt granska och problematisera resultaten är ambitionen att åstadkomma en djupare och mer nyanserad diskussion.

Detta, anser vi, förstärker slutsatserna och ökar studiens relevans genom att de empiriska fynden belyses med hjälp av teoretiska begrepp.

Resultat

I följande avsnitt redovisas kvalitativt skilda sätt att synliggöra studenters yrkeskunnande som framträtt i analysen av de 62 bedömningsunderlag som utgör vår empiri. I bedömningsunderlagen varierar omfattningen på den text som VFU-handledarna har formulerat. I vissa av underlagen anges några enstaka, korta meningar medan andra innehåller betydligt mer omfattande text. Det mest förekommande är dock att underlagen innehåller mer text än enstaka meningar.

Två, tre eller alla fyra teman som beskrivs nedan blev ofta framträdande inom ett och samma underlag. VFU-handledarna kan därför ses använda varierade sätt att synliggöra studenternas kunskande. Text med fet stil i citaten är gjord av artikelförfattarna för att framhäva vad i utdragen som tolkats som exempel på det aktuella temat.

Synliggörande av studenters utveckling över tid

I bedömningsunderlagen synliggör VFU-handledarna studenternas yrkeskunnande genom att relatera till studenternas utveckling i yrkesrollen över tid. Till detta tema hör skrivningar som på olika sätt relaterar till en utveckling över tid. Det handlar dels om att studenten utvecklats i relation till tidigare VFU-perioder, dels om utvecklingen under en och samma VFU-period.

Flera av VFU-handledarna har följt ”sina” studenter under hela deras utbildning och en del handledare har mött studenterna i en eller flera tidigare VFU-kurser. Detta ger handledarna en möjlighet att följa studenternas utveckling och progression över tid vilket handledarna också synliggör i sina utsagor. I följande citat ges exempel på hur utvecklingen sedan tidigare VFU-perioder kan komma till uttryck i handledarnas formuleringar.

X har utvecklat sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning för barn i grupp från förra vfu-perioden. X känns mer självsäker och litar på sin förmåga. Hon anpassar med en större säkerhet nivån på undervisningen efter barnens kunskaper.
(Bedömningsunderlag 49)

Ett annat sätt att relatera till studentens utveckling över tid utgörs av beskrivningar av studentens utveckling inom ramarna för den befintliga VFU-perioden. I flera av de utsagor som tematiserats

på detta sätt relaterar VFU-handledarna till den ”helhetsansvarsvecka” som ingår i kursen där studenten förväntas ta ett helhetsansvar som förskollärare i verksamheten. Nedanstående exempel visar hur formuleringar kan se ut när VFU-handledarna relaterar till studentens utveckling inom den specifika VFU-perioden.

X har **vuxit i sitt ledarskap under denna vfu mycket på grund av sin helhetsansvarsvecka** Hon har blivit **mer självständig** och har analyserat mera om yrket och vad det säger att vara både omsorgspedagog såväl som att ha ett lärande ledarskap. (Bedömningsunderlag 52)

Att visa på progression över tid blir därmed ett sätt att synliggöra studenternas yrkeskunnande. Ett sätt som både kan relatera till lärandemål och betygsriterier som exempelvis i citatet nedan som föregås av citering av lärandemålet.

Visa fördjupad förmåga att med utgångspunkt i barns olika kunskaper och planera, genomföra och diskutera undervisning för barn i grupp. (Bedömningsunderlag, angivet lärandemål)

För varje tillfälle hon genomförde undervisning så **såg jag en utveckling och hon upplevdes mer säker**. (Bedömningsunderlag 30)

VFU-handledaren synliggör här hur studentens kunnande relaterat till undervisningen, som är det centrala i lärandemålet, utvecklas för varje gång studenten genomför undervisning under kursens gång. Ett annat sätt att synliggöra studenternas yrkeskunnande är att visa hur aspekter som ligger utanför lärandemål/betygsriterier har utvecklats som följande exempel visar: ”X har **utvecklats positivt sen sin förra VFU period** här Jag har **sett framsteg att ta mera egna initiativ** och utmana sig själv.” (Bedömningsunderlag 18). Denna tematik grundas delvis i att studenter och handledare har mötts tidigare men det finns samtidigt skrivningar som visar att VFU-handledare synliggör kunnande som utvecklas över tid men inom kursens ramar.

Synliggörande av studenter i relation till den egna uppfattningen av yrkeskunnande

I bedömningsunderlagen framträder skrivningar där studenter synliggörs i relation till aspekter av vad som framträder som VFU-handledarens uppfattning av vad som är viktigt kunnande i yrket. I detta tema ingår beskrivningar av studenternas personliga egenskaper samt vad studenterna gjort och varit med om under VFU. Nedan presenteras de två subteman som tillsammans utgör temat.

Beskriver studenters personliga egenskaper

I bedömningsunderlagen återfinns en typ av formuleringar som vi tolkar som beskrivningar av studentens personlighet. Detta tema utgörs av identifierade personliga egenskaper hos studenten som beskrivs i positiva ordalag och utgör i bedömningsunderlagen en form av styrkor hos studenten för den kommande yrkesrollen. Styrkorna går utöver egenskaper eller ageranden som är definierade i lärandemål/betygskriterier och handlar exempelvis om beskrivningar av att studenten är social vilket uttrycks på följande vis: ”Hon **är social, och utåtriktad.**” (Bedömningsunderlag 3). Skrivningar i detta tema kan också synliggöra egenskaper som mod och intresse som exempelvis skrivs fram på följande sätt: ”Hon **vågar utmana sig själv**, prövar och **visar stort intresse** för att lära sig mer.” (Bedömningsunderlag 32). I ytterligare exempel beskrivs studenten i positiva ordalag på detta vis: ”X är en person som **tillför positiv energi och glädje.**” (Bedömningsunderlag 2). Den här typen av skrivningar tolkas som uttryck för specifika personliga egenskaper som ses som betydelsefulla komponenter i yrkesrollen och som VFU-handledarna därmed synliggör som viktiga att belysa när ett omdöme av den enskilde studentens prestationer ska formuleras. Egenskaper såsom att vara engagerad, snabbtänkt, strukturerad och lugn lyfts fram i bedömningsunderlagen och framstår som värdefulla i yrket även om dessa aspekter inte efterfrågas explicit i de lärandemål och betygskriterier som formulerats av lärosätet.

Beskriver studenters görande

Denna tematik illustrerar formuleringar i underlagen som beskriver studenters görande under VFU. Till detta tema hör beskrivningar av vad studenterna gjort, själva eller tillsammans med handledaren och/eller andra i arbetslaget. Det handlar om beskrivningar som ger information om vad studenten gjort utan att görandet värderas eller konkretiseras på något tydligt sätt. Detta sätt att synliggöra yrkeskunnande framträder som ett sätt att lyfta fram delar av yrket som studenterna fått en inblick i genom att handledaren beskriver vad studenten gjort. I följande citat ges exempel på hur det här sättet att formulera sig kan se ut i bedömningsunderlagen, här relaterat till didaktisk förmåga. Detta exempel visar också hur den här typen av formuleringar kan vara tämligen vida och ospecifiserade: ”**Planerat och genomfört verksamheten.**” (Bedömningsunderlag 52). Ytterligare exempel på en formulering som inte ger särskilt specifik information om studentens yrkesutövning är följande citat ett exempel på: ”**Reflekterat** över alla delar i yrket.” (Bedömningsunderlag 52). I bedömningsunderlagen finns också exempel på formuleringar där beskrivningar av sådant som studenten gjort är mer preciserat men som fortfarande beskriver ett görande utan konkretisering

eller värdering av detsamma. I följande citat synliggör VFU-handledaren att studenten använt ett visst dokumentationsverktyg: ”**Planering och reflektion i unikum. Dokumentation till barnen/vh i unikum.**” (Bedömningsunderlag 47).

Ovanstående skrivningar kan ses som exempel på att VFU-handledarna vill ge information om sådant som studenten varit med om och gjort under VFU:n. Samtidigt som den här typen av formuleringar förmedlar vad studenterna erfarit och gjort innehåller dessa skrivningar inte någon explicit information om studentens yrkeskunnande. En del beskrivningar av göranden kan dock sättas mer tydligt i samband med att student eller handledare kopplar samman görandet med en slutsats eller en vidare reflektion. I följande utdrag ges ett exempel där handledaren beskriver hur studenten reflekterat mycket och att det lett till en insikt om vårdnadshavare: ”**Mycket reflektioner kring vårdnadshavarna. De är olika** – vissa vill prata mer än andra.” (Bedömningsunderlag 47). Vidare finns utdrag från bedömningsunderlagen som visar att görandet kan sättas samman med formuleringar i mål/kriterier.

Visa fördjupad förmåga att med utgångspunkt i barns olika kunskaper och planera, genomföra och diskutera undervisning för barn i grupp. (Bedömningsunderlag, angivet lärandemål)

Studenten har **planerat genomfört och utvärderat** planerad undervisning. **Hon har fångat upp frågeställningar/funderingar hos barn ...** . Hon **bedriver undervisning i både mindre och större grupp.** (Bedömningsunderlag 34)

Ovan visas hur målet som definierar en förmåga att kunna bedriva undervisning i VFU-handledarens beskrivning blir görandet. Detta kan vara ett sätt att visa att studenten gjort det som målet uttrycker men samtidigt är beskrivningen centrerad runt själva görandet och inte hur själva undervisningen upplevdes eller värderas.

Synliggörande av studenters yrkeskunnande i relation till lärandemål och betygskriterier i bedömningsunderlagen

I det undersökta materialet framträder VFU-handledares bedömning av studenters yrkeskunnande i relation till lärandemål och kriterier på olika sätt. I detta tema har vi samlat bedömningar som utgår från mål och kriterier men där dessa används relativt statiskt, i jämförelse med efterföljande tema. Dels beskrivs hur VFU-handledarna synliggör studentens prestation genom att upprepa lärandemål eller betygskriterium på ett sätt som till stor del är en repetition av det som redan är

EDUCARE

formulerat av lärosätet. Dels synliggörs att VFU-handledarna anger det konkreta betyg studenten bedöms uppnå i form av bokstaven eller ordet för betyget, trots att detta uttryckligen inte efterfrågas i instruktionerna från lärosätet. Nedan presenteras de två subteman som tillsammans utgör temat.

Upprepar ord och formuleringar i lärandemål och betygsriterier

Ett sätt för VFU-handledarna att synliggöra studentens yrkeskunnande inbegriper upprepningar av specifika ord och formuleringar i lärandemål och betygsriterier. I dessa skrivningar använder VFU-handledarna uttryckssätt på ett exakt eller textnära sätt som gör att skrivningarna kan uppfattas som upprepningar av lärandemålen och/eller betygsriterierna. VFU-handledarna relaterar på detta sätt studentens kunnande till de angivna lärandemålen och betygsriterierna genom ett slags ”eko” av de angivna målen/kriterierna. Nedan angivna citat utgör exempel på hur två VFU-handledare formulerat sig i anslutning till det angivna lärandemålet.

Studenten ska efter avslutad kurs kunna visa fördjupad förmåga att kritiskt reflektera över sin egen och andras förmåga att göra bedömningar i den pedagogiska praktiken genom att beakta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter. (Bedömningsunderlag, angivet lärandemål)

Studenten reflekterar på ett fördjupat sätt över sin egen och andras förmåga att göra bedömningar i verksamheten och kan koppla situationer till samtliga ovanstående perspektiv. (Bedömningsunderlag 48)

Ytterligare exempel nedan visar hur en VFU-handledare upprepar formuleringen i angivet betygsriterium.

Självständigt och tillsammans med andra reflektera över sin egen roll och sina didaktiska val i undervisning. (Bedömningsunderlag, angivet betygsriterium för godkänd)

X har visat att hon på ett självständigt sätt kunnat tillsammans med andra reflektera över sin egen roll och sina didaktiska val i undervisningen. (Bedömningsunderlag 29)

Upprepningen av ord och formuleringar i de synpunkter som VFU-handledarna ger i bedömningsunderlagen kan tolkas på olika sätt. Att ord och formuleringar upprepas kan förstås som uttryck för att lärosätet lyckats förmedla vikten av att det är målen och kriterierna som är viktiga i bedömningen och att handledarna bekräftar att studenten har visat det kunnande som efterfrågas. En annan tolkning är att handledarna känner sig så styrda av mål och kriterier att de inte vågar gå utanför dessa eller fördjupa sin beskrivning av hur studenten visar det efterfrågade yrkeskunnandet.

Ger konkreta förslag på betyg

Som nämnts tidigare anges lärandemålen för VFU:n i bedömningsunderlagen som VFU-handledarna fyller i. Målen konkretiseras i angivna kriterier för ”godkänd” respektive ”väl godkänd” nivå men något konkret betygsförslag från VFU-handledarna efterfrågas inte och i den inledande texten betonas att det är lärosätet som sätter det konkreta betyget för studenten. Det förekommer dock att VFU-handledarna explicit relaterar sina synpunkter avseende studenten till de olika betygsstegen. Exempelvis anger VFU-handledarna ett konkret betyg för ett specifikt mål. Ett exempel på hur detta kan komma till uttryck i bedömningsunderlagen återfinns här: **”Godkänd.** Möter barnen med respekt och lyhördhet inkluderat de barnen med specialpedagogiska behov.” (Bedömningsunderlag 50).

Det förekommer också att handledarna markerar att studenten befinner sig mellan de angivna kriterierna för ”godkänd” respektive ”väl godkänd” genom uttryckliga betygsomnämningen. Detta sätt att beskriva studenternas förmågor kan se ut på följande sätt:

I sin planering och utförande i sin enskilda aktivitet som var en samling så tog X fasta på temat som jag som handledare har planerat att göra med barngruppen under språksamlingen. Hon genomförde aktiviteten en gång och insåg att hon behövde göra förändringar inför nästa tillfälle, men att vissa delar var hon nöjd med som hon kunde ta med sig till nästkommande tillfälle. Vi har haft bra didaktiska samtal, både innan och efter genomförd aktivitet. Jag anser att X **är och nosar på väl godkänd.** (Bedömningsunderlag 45)

De hittills givna citaten anger ett omdöme relaterat till specifika mål och kriterier. I underlagen förekommer också exempel där VFU-handledarna ger ett betygsförslag för VFU-perioden som helhet. I det här följande citatet visas hur den här typen av skrivningar kan se ut: ”Min samlade bedömning är att X **bör få ett VG** på vfu-kursen.” (Bedömningsunderlag 49). I bedömningsunderlagen anger handledarna konkreta betygsförslag på ovan angivna sätt. En tolkning är att de angivna kriterierna för olika betygsnivåer öppnar upp för att handledarna relaterar studentens yrkeskunnande till dessa även om text från lärosätet i underlagen markerar att det är lärosätet som sätter betyget. En annan tolkning är att handledarna inte uppmärksammat texten om betygsättning och att de tolkar underlagen som att de förväntas sätta ett betyg på studentens prestationer.

Synliggörande av hur studenter visat det yrkeskunnande som uttrycks i lärandemål och betygskriterier

En del av bedömningsunderlagens skrivningar innehåller specificeringar av hur VFU-handledaren hävdar att studenten uppfyllt ett angivet lärandemål eller betygskriterium. Vi har tolkat dessa skrivningar som konkretiseringar av studenternas yrkeskunnande relaterade till kursens lärandemål/betygskriterier. Denna tematik handlar alltså om att VFU-handledarna synliggör konkreta tecken på att studenten uppnått lärandemål/betygskriterier. Det här temat skiljer sig från det tidigare redovisade *Upprepa ord och formuleringar i lärandemål och betygskriterier* genom att det i handledarnas formuleringar framgår exempel på vad studenten presterat eller hur studenten presterat något som handledaren visar är relaterat till lärandemål och betygskriterier. I nedanstående exempel synliggörs hur den här typen av formuleringar kan framträda.

Visa fördjupad förmåga att med utgångspunkt i barns olika kunskaper planera, genomföra och diskutera undervisning för barn i grupp. (Bedömningsunderlag, angivet lärandemål)

X har gjort en **väl genomtänkt planering** för att få till en så bra samling med barnen **utifrån barnantal** och vilka barn som kommer vara med i gruppen **utifrån ålder, kunskap och särskild stöttning**. Hon har **diskuterat och analyserat vilket som skulle vara det bästa sättet att hinna prata och fånga barnen** i hennes uppgift och **vad barnen skulle ha möjlighet att klara där de ligger kunskapsmässigt**. Jag tycker att **hon fick en väldigt bra utformning på hennes samlingar med barnen och hade möjlighet att ha dem i olika omgångar**, jag kunde se att **hon tog sig tid att prata och förklara och ge barnen utrymme i sina tankar och idéer men också gav dem positiv förstärkning** i deras arbetsmetod. Hon var **uppmärksam på hur olika barnen gjorde** med samma arbetsuppgifter. (Bedömningsunderlag 20)

Ovanstående utdrag visar hur VFU-handledaren skriver fram konkreta exempel på hur studenten planerat (exempelvis: *väl genomtänkt* och *särskild stöttning*), genomfört (exempelvis: *väldigt bra utformning*, *tog sig tid att prata* och *ge barnen utrymme*) och diskuterat (exempelvis: *diskuterat och analyserat vilket som skulle vara det bästa sättet att fånga barnen*). Dessa skrivningar är inte rena upprepningar av målet utan ger just en konkretisering av vad det är studenten utfört som VFU-handledaren skriver fram relaterat till ett av kursens mål. Ett annat mål till vilket konkreta exempel anges som visar hur studenterna uppnått målet synliggörs nedan.

Visa fördjupad förmåga och med säkerhet anta ett helhetsansvar för den pedagogiska praktiken, samt att kritiskt diskutera och tillämpa ett professionellt förhållningsätt i verksamhetens alla delar. (Bedömningsunderlag, angivet lärandemål)

Studenten visade redan tidigt under VFU-perioden en säkerhet i att ta ett **självständigt ansvar** med väl avvägda bedömningar i den pedagogiska praktiken. Hon **tar egna initiativ** i verksamheten och **har deltagit i arbetslagsplaneringen** där hon varit aktiv i **diskussioner, planering och skrivit dokumentationsinlägg samt veckoplaneringar**. Hon har i

verksamheten varit **aktiv i det kollegiala arbetet tex genom dialog med närmaste arbetslaget samt pedagogerna i grupperna bredvid som vi samarbetar med.** Studenten visar förmåga att **samarbeta, lyssna in andra och resonera om professionalitet.** Hon har visat **stor trygghet och självständighet överlag** och även i mötet med vårdnadshavare, kollegor och barn. Att ta helhetsansvar under de fem dagar när jag som handledare klev ur barngruppen fungerade jättebra. (Bedömningsunderlag 48)

Det första utdraget visar flera konkreta exempel på studenternas yrkeskunnande och i detta utdrag finns även en ytterligare konkretisering genom formuleringen: ”Hon har i verksamheten varit aktiv i det kollegiala arbetet **tex genom dialog med närmaste arbetslaget samt pedagogerna i grupperna bredvid som vi samarbetar med.**” (Bedömningsunderlag 48). Att synliggöra studenternas förmågor genom att beskriva vad studenten presterat eller hur studenten presterat något (som relaterar till lärandemål/betygskriterier) kan ses som ett sätt för VFU-handledarna att ange en slags belägg för att studenten ”besitter/har” det som efterfrågas i bedömningsunderlagen.

Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet utifrån tre områden som alla är relaterade till studiens syfte vilket är att identifiera VFU-handledares synliggörande av studenters yrkeskunnande i skriftliga bedömningsunderlag samt att diskutera det (eventuella) stöd för en rättssäker bedömning som dokumenten kan innebära. Sammantaget ämnar de tre områdena ge en fördjupad kunskap om hur policy tolkas och görs för att i förlängningen säga något om huruvida bedömningsunderlag kan vara ett stöd för en rättssäker bedömning.

Det första området handlar om hur studenternas yrkeskunnande synliggörs i bedömningsunderlagen och hur VFU-handledarna hanterar det handlingsutrymme för tolkning av policy som bedömningsunderlagen inbegriper. Det andra området som diskuteras handlar om bedömningsunderlagets funktion att överbrygga avståndet mellan lärosätet och förskoleverksamheten och möjliggöra en rättssäker bedömning. Tredje och sista området som diskuteras relaterar vi till underlagen och dess utformning. Diskussionen formuleras med stöd i studiens teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning. I detta avsnitt formuleras de slutsatser och implikationer som vi gör med utgångspunkt i den genomförda studien. Avslutningsvis redogörs också för studiens begränsning och några förslag till fortsatt forskning anges.

VFU-handledarnas handlingsutrymme för att synliggöra studenters yrkeskunnande

Resultatet i föreliggande studie visar att VFU-handledarna synliggör studenternas yrkeskunnande på flera olika sätt i bedömningsunderlagen. I temat *Synliggörande av studenters yrkeskunnande i relation till lärandemål och betygskriterier i bedömningsunderlagen* beskrivs studenters yrkeskunnande på specifika sätt som efterliknar underlagens formuleringar. Vi tolkar den här typen av formuleringar som att handledarna anpassar sig till den policy som illustrerats genom bedömningsunderlagen. Det här sättet att hantera handlingsutrymmet i bedömningsprocessen kan förstås som att handledarna bekräftar till lärosätet att studenten har det kunnande som efterfrågas i lärandemål och betygskriterier formulerade enligt internaliserade diskurser (Ball et al., 2015), där högre utbildning och policy har företräde att definiera yrkeskunnande. En del av VFU-handledarna utnyttjar därmed inte det handlingsutrymme för policy enactment som finns i den öppenhet för tolkning och egna formuleringar som policyartefakterna, det vill säga bedömningsunderlagen, innehar (Ball et al., 2012; Larsson, 2021).

Samtidigt som resultatet visar att handledarna relaterar sina skrivningar till de angivna lärandemålen och kriterierna synliggörs också aspekter av viktigt yrkeskunnande som inte tycks rymmas i de angivna lärandemålen/betygskriterierna. Här går vår studies resultat i linje med vad som framkommit i Hegender et al. (2012). I de teman som beskriver utveckling över tid (*Synliggörande av studenters utveckling över tid*) och formuleringar kopplade till yrkeskunnande utanför formulerade lärandemål/betygskriterier (*Synliggörande av studenters yrkeskunnande i relation till den egna uppfattningen av yrkeskunnande*) tycks VFU-handledarna istället utnyttja handlingsutrymmet för att beskriva ett yrkeskunnande som de själva ser som viktigt. Detta trots att det inte efterfrågas i underlagen. Här synliggörs att även om VFU-handledarna möter den makt som genom internaliserade diskurser är underliggande i bedömningsunderlagen (Ball et al., 2015), handlar de på ett sätt som går emot policyn. De agerar alltså på ett annat sätt än den intention de styrande diskurser som kodats in i policy ger uttryck för (Ball et al., 2012).

Sammantaget kan handlingsutrymmet alltså ses som utnyttjat i varierande grad av VFU-handledarna. Handledarnas policygörande tycks bli en balansakt mellan att å ena sidan svara upp emot lärosätets fördefinierade formuleringar och å andra sidan låta den egna uppfattningen av vad som är betydelsefullt i yrket vara vägledande. Den juridiska utövningen och den förväntan på ett ifyllt bedömningsunderlag som finns från lärosätet kan få lärosätets lärare att framstå i en överordnad maktposition i förhållande till VFU-handledaren (Ball et al., 2012). Med denna tolkning

blir frågor relaterade till makt (Ball et al., 2012) relevanta att diskutera vidare. Vem är det som har makten att definiera vad studenten har för yrkeskunnande? Enligt exempelvis Henriksson (2019) behöver den betygsättande läraren någon form av omdöme från VFU-handledaren som kan bidra till en del av underlaget för betygsättning av studenten. Makten flyttas då från lärosätets juridiska befogenhet att sätta betyg till VFU-handledaren som den part som har direkta erfarenheter av studenten i yrkesrollen.

Resultatet visar exempel på hur VFU-handledarna infogar aspekter av yrkeskunnande som inte helt ryms inom de formulerade lärandemålen och betygskriterierna vilket kan förstås som att handledarna utgår ifrån ett erfarenhetsbaserat yrkeskunnande. Bjørndal (2008) beskriver bedömningsprocessen som en förhandling om inflytande där VFU-handledaren har en friare position att kunna nyansera maktförhållandet än att ensidigt förhålla sig till formuleringar i bedömningsunderlag. Vad som blir viktigt för VFU-handledarna att synliggöra i bedömningsunderlagen visar samtidigt att det finns ett spänningsfält relaterat till vad som kan förstås som ett relevant yrkeskunnande. Här stärks vårt resultat av tidigare forskning som visat samma sak (Florin Sädblom et al. 2019; Henriksson, 2019). Vi ser att både policy och kontexten för policyens görande blir framträdande i bedömningsunderlagen vilket talar för att olika förutsättningar och utgångspunkter är betydelsefulla och får konsekvenser i VFU-handledarnas hantering av underlagen.

Vår analys visar att flera handledare **både** anpassar sig till de intentioner som policyartefakten ger uttryck för, det vill säga formulerar sig i relation till lärandemål och betygskriterier **och** lyfter in aspekter av yrkeskunnande som innefattar mer eller annat än vad de angivna lärandemålen/betygskriterierna omfattar. På det viset kan formuleringarna ses som uttryck för att VFU-handledarna skapar kreativa sätt (Maguire et al., 2015) att synliggöra aspekter av förskolläraryrket som inte ryms inom angivna lärandemål/betygskriterier när de tar sig an och gör policy i arbetet med bedömningsunderlagen (Larsson, 2021). Detta väcker frågor om huruvida formuleringarna i underlagen är tillräckliga för att synliggöra det komplexa yrkeskunnande som krävs i en yrkesprofession.

Bedömningsunderlagets funktion för en rättssäker bedömning

Formuleringar som inte fyller en överbryggande funktion mellan den konkreta verksamheten och lärosätet som ska bedöma och betygsätta yrkeskunnandet utifrån angivna mål (SFS 1993:100) utgör inte ett optimalt underlag för lärosätets bedömning. När det saknas en tydlig anknytning till de lärandemål och betygskriterier som utgör grunden för bedömning kan det finnas anledning att fundera över om VFU-handledarnas (o)synliggörande kan relateras till att de inte är tillräckligt förtrodda med mål, kriterier och bedömningsunderlaget i likhet med deltagarna i studien av Hejzlar et al. (2015). Med stöd i Johansson och Palla (2014) förefaller det också rimligt att anta att en tydlig förankring och förståelse för underlagets funktion och betydelse kan stärka en rättssäker bedömning mot kursens mål och kriterier. Om det centrala i stället var att få veta huruvida studenten uppnått (eller inte uppnått) målen, enligt VFU-handledaren, kunde en enkel kryssruta fungerat. Relaterat till detta önskar vi lyfta betydelsen av hur lärosäten arbetar med bedömningsunderlag. Detta har inte studerats i föreliggande artikel men om bedömningsunderlagen ska fylla en funktion för en rättssäker bedömning av studenters yrkeskunnande menar vi att förståelsen för underlagets betydelse och funktion behöver vara väl förankrad hos såväl VFU-handledare som hos studenter och lärare vid lärosätet.

När VFU-handledarna i stället använder det handlingsutrymme som finns för tolkning (Ball et al. 2011; Ball et al., 2012) och formulerar sig på vad vi anser vara ett mer kreativt sätt (Maguire et al., 2015) ges lärosätet inte enbart information om huruvida handledaren anser att studenten uppnår målen, lärosätet får också ett underlag där motivet för bedömningen framgår. När underlagen innehåller den här typen skrivningar skapas därmed en potential att informationen i underlagen kan fylla en överbryggande funktion mellan yrkesverksamheten och lärosätet. Samtidigt som VFU-handledarna ges ett inflytande över centrala aspekter av yrkeskunnande ges lärosätet möjlighet att ha kontroll över bedömningsprocessen. Detta kreativa sätt att formulera sig kan förstås som liknande det som exempelvis Laughlin (2021) och Tatham (2023) beskriver som ett *tredje rum* där olika centrala uttryck för yrkeskunnande kan mötas genom att studentens yrkesrelevanta handlingar och egenskaper vävs ihop med målformuleringar. Denna typ av synliggörande av yrkeskunnande kan därmed, menar vi, stärka en rättssäker bedömning och samtidigt vara öppen för den finkänsliga och komplexa praktik som alla läraryrken innefattar.

Bedömningsunderlagets utformning

Lärandemål och betygskriterier i exempelvis VFU-kurser antas utgå ifrån examensmålen för en specifik utbildning och ska forma utgångspunkterna för yrkeskunnandet i en given profession (SFS 1993:100). Samtidigt tycks det finnas aspekter av yrkeskunnande som inte riktigt ryms i den här typen av textbundna underlag. Lärosäten har mandatet att självständigt formulera mål och kriterier och vi har enbart studerat bedömningsunderlag från ett lärosäte. Samtidigt ser vi att vårt resultat styrks av andra studier som visar på ett spänningsfält mellan ett på förhand definierat yrkeskunnande och en vidare förståelse av professionen som är sprungen ur den konkreta yrkesverksamheten (Florin Sädbloom et. al., 2019; Hegender et al. 2012; Henriksson, 2019). I tidigare studier har Hegender et al. (2012) synliggjort att det tycks finnas begränsningar i akademiskt formulerade mål och kriterier när handledare verbaliserar yrkeskunnandet. Målen och kriterierna har inte varit det direkta studieobjektet i den här studien. Vårt resultat har dock väckt frågor som handlar om hur lärandemål och betygskriterier i den här typen av dokument är formulerade. Frågor som framträtt är exempelvis vad som ryms i skrivningarna i underlagen och kanske ännu mer intressant vad som inte ryms. Det är tänkbart att målen/kriterierna är för snävt formulerade och att andra skrivningar skulle öppna upp för viktiga aspekter av yrkeskunnandet som framträder i VFU-handledarnas texter. Frågan om hur rättssäkerheten eventuellt kan stärkas i bedömningsprocessen med hjälp av bedömningsunderlag behöver således vidgas så att även lärosätets policygörande fokuseras.

Det är också relevant att diskutera bedömningsunderlagets utformning i relation till hur handledarna hanterar underlagen. I resultatet har vi synliggjort hur handledarna på olika sätt anger ett konkret betygsförslag trots att detta inte efterfrågas i underlaget. Samtidigt anges kriterier för explicita betygssteg vilket rimligen öppnar upp för att handledarna på olika sätt relaterar till de olika nivåerna när de ger ett omdöme om studenten. I bedömningsunderlagens utformning återspeglas på det här sättet en slags ambivalens gällande vilken roll som VFU-handledaren har. En roll som avspeglar den problematik med en ”rättssäker bedömning på avstånd” som vi identifierat inledningsvis i denna artikel och som väcker fortsatta frågor om vad som kan göras för att kunna bedöma studenters yrkeskunnande på ett rättssäkert sätt.

Slutsatser och implikationer

I föreliggande artikel analyseras skriftliga bedömningsunderlag från ett lärosäte för att öka kunskapen om hur avståndet mellan det betygsättande lärosätets representanter och studentens visade yrkeskunnande under VFU hanteras. Studiens sammantagna resultat pekar på den komplexitet som präglar bedömningsprocessen inom förskollärarytbildningen såväl som andra lärarytbildningar och synliggör behovet av att fortsätta utforska och förbättra denna process för att säkerställa en rättssäker bedömning av studenters yrkeskunnande.

Avslutningsvis önskar vi lyfta de egenskaper och det görande som VFU-handledarna synliggör i sina underlag. Underlagens formuleringar visar att dessa egenskaper och göranden är viktiga och betydelsefulla aspekter av förskollärares yrkeskunnande. Det tycks finnas aspekter av yrket som inte helt går att fånga i lärandemål och betygskriterier men som samtidigt är väsentliga för studenter att inneha och erfa. Ett sätt att närma sig dessa aspekter är genom att lärosäte och VFU-handledare tillsammans diskuterar frågan om hur vi kan beskriva hur studentens yrkeskunnande visas men också hur yrkeskunnandet kan formuleras. Ett tredje rum (Beck, 2018; Bhabha, 1994; Laughlin, 2021; Tatham, 2023) skulle kunna skapas, exempelvis genom att lärosäten involverar VFU-handledare i arbetet med att formulera lärandemål och betygskriterier för VFU-kurser. Ett möte mellan lärosäte och yrkesverksamma där maktgränser kan luckras upp kan lägga grund för en stärkt förskollärarytbildning och förskollärarkår vilket i slutänden gynnar alla barn som vistas i förskolans verksamhet.

Begränsningar och förslag på fortsatt forskning

Vi har studerat en avgränsad del i den bedömningsprocedur som också kan inrymma förskolebesök, trepartssamtal och andra samarbeten mellan lärosäte och VFU-handledare. Vi ser dock att VFU-handledarnas sätt att synliggöra studenternas yrkeskunnande i bedömningsunderlagen har betydelse för möjligheten att göra en rättssäker bedömning.

I studien ingår enbart bedömningsunderlag från ett lärosäte vilket kan ses som en begränsning. Exempelvis utformar varje lärosäte på egen hand sina utbildningar vilket betyder att lärandemål och betygskriterier skiljer sig åt mellan olika lärosäten. Ett uppslag för vidare forskning relaterar till bedömningsunderlagens utformning och innehåll vilket skulle rikta ljuset mot lärosätens policygörande. Som nämnts tidigare har denna studie väckt frågor som handlar om hur lärandemål och kriterier formuleras. Andra intressanta frågor att undersöka handlar om hur

bedömningsunderlag vid olika lärosäten och i olika VFU-kurser är utformade och används i bedömningsprocessen.

En intressant, och möjligen begränsande faktor gällande de bedömningsunderlag som studerats, är att samtliga underlag som ingår i studien återspeglar att studenten når upp till de angivna målen. Är det så att alla studenter blir godkända eller har vi helt enkelt inte fått ta del av underlag för underkännande? Ett förslag till vidare forskning är därför att studera bedömningsprocessen från formulering av omdömen till konkret betygsättning vid lärosätet.

En ambition i analysarbetet har varit att synliggöra kvalitativt skilda sätt att uttrycka sig angående studenternas yrkeskunnande som VFU-handledarnas utsagor återspeglar. En tematisk analys innebär onekligen att det är de mest framträdande dragen i datamaterialet som utgör underlag för de teman som analysprocessen slutligen mynnar ut i. Således är det viktigt att betona att den variation av sätt att uttrycka sig angående studenternas yrkeskunnande som synliggörs är begränsad till vad som framstått som framträdande i analysarbetet.

Bedömningsunderlagen som studeras i den här artikeln är hämtade ur en förskolläraryrkesutbildningskontext. Vi ser dock att vår studies resultat har relevans även för andra lärarutbildningar.

Referenser

- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313. doi: 10.1080/01596306.2015.1015279
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. doi: 10.1080/01596306.2011.601564

- Beck, J. S. (2018). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379–391. doi: 10.1177/0022487118787497
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Brandvoll Haukenes, M. (2017). Feedback and assessment in the new kindergarten teacher education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1201–1214. doi: 10.13189/ujer.2017.050713
- Bjørndal, C. R.P. (2008). *Bak veiledningens dor - symmetri og assymetri i veiledningssamtaler* (Institutt for pedagogikk og lærerutdanning Februar 2008) [Doktorsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/7092>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.). Liber. Del I – III. (Originalarbete publicerat 2016)
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet – forskningsmetodik för förskolläraryrket och lärarprofessionen*. Liber.
- Dyke, M., Harding, A., & Liddon, S. (2008). How can online observation support the assessment and feedback, on classroom performance, to trainee teachers at a distance and in real time? *Journal of Further and Higher Education*, 32(1) 37–46. doi: 10.1080/03098770701781432
- Florin Sädbom, R., Bäcklund, J., Anderström, H., & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet? En studie om VFU-handledares och lärarstudenters beskrivningar av hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal. *Högre utbildning*, 9(1), 48–60. doi: 10.23865/bu.v9.1289
- Gardesten, J., & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd utbildning – resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning & lärande*, 9(2), 68–85.
- Haglund, B. (2023). Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educate. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 221–232. doi: 10.1080/20020317.2023.2236748
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett "mischmasch" av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.

- Hegender, H. (2010a). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171. doi: 10.1080/00313831003637931
- Hegender, H. (2010b). Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180–197. doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-04
- Hegender, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U.-K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1–2), 61–80.
- Hejzlar, J., Gleichmann Linnarsson, L., Svensson, F., & Östberg, . (2015). *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarutbildningarna* (Rapport 2015:24). Universitetskanslersämbetet.
- Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: en studie av hur lärarstudenters yrkeskunskaper bedöms under verksamhetsförlagd utbildning* (Linnaeus University Dissertations No 365/2019) [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366464/FULLTEXT01.pdf>
- Howarth, D. (2007). *Diskurs* (S.-E. Torhell Övers.). Liber. (Originalarbete publicerat 2000)
- Johansson, M., & Palla, M. (2014). Att bedöma lärarstudenters yrkesskicklighet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1–13. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.14v4i2a7
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning?: Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ context* (Dalarna Doctoral Dissertations 16) [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. DiVA. <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1587711/FULLTEXT01.pdf>
- Laughlin, L. M. (2021). Third space, partnerships, & clinical practice: A literature review. *The Professional Educator*, 44(1), 21–33. doi: 10.47038/tpe.44.01.05

- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015) 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485–499. doi: 10.1080/01596306.2014.977022
- Mårdsjö Blume, K., & Tegmark, M. (2012, 2 maj). ”Svensk lärarutbildning är bra”. Svenska Dagbladet. <https://www.svd.se/a/d83c71f9-f335-386a-842e-8fe8b774a1c6/svensk-lararutbildning-ar-bra>
- Mulcahy, D. (2015). Re/assembling spaces of learning in victorian government schools: Policy enactments, pedagogic encounters and micropolitics. *Discourse: Studies in the Cultural and Politics of Education*, 36(4), 500–514. doi: 10.1080/01596306.2014.978616
- Nordäng, U-K., & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU genom att rikta uppmärksamheten mot det egna kunskandet. *Utbildning och lärande*, 6(1), 80–97.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- SFS 1949:105. *Tryckfrihetsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/tryckfrihetsforordning-1949105_sfs-1949-105/
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- SFS 2006:1053. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2018-06/SFS2018-1329.pdf>
- Tatham, C. (2023). A systematic literature review of Third Space theory in research with children (aged 4-12) in multicultural educational settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–20. doi: 10.1080/14681366.2023.2283798
- Tillema, H. H. (2008). Assessment for learning to teach. Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155–167. doi: 10.1177/0022487108330551

Eriksson, Fredriksson, Dimenäs, & Walter

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html)