

2025:3

doi: 10.63310/edu.2025.3.58511

## Trepartssamtalets återkopplingspraktik

*Kristina Henriksson*

Linnéuniversitetet  
<https://orcid.org/0009-0004-8724-7563>  
[kristina.henriksson@lnu.se](mailto:kristina.henriksson@lnu.se)

*Dragana Grbavac*

Linnéuniversitetet  
<https://orcid.org/0009-0009-3596-6706>  
[dragana.grbavac@lnu.se](mailto:dragana.grbavac@lnu.se)

The purpose of this study is to understand how feedback is constructed during practicum placements in preschool and primary school student teacher education, with a particular focus on post-observation conferences—a dialogue between the student teachers, school-based teacher supervisors and university supervisors. The research questions are focused on the content dimensions and their directions of the feedback during the conferences, and how these can be understood in relation to the conferences as communicative activities. Eighteen post-observation conferences were analyzed using qualitative content analysis, guided by Hattie and Timperley's feedback model. Additionally, the study draws on Darling-Hammond's conceptions of teacher and teaching quality, and Linell's theory of communicative activity types. The findings show four categories of feedback: (1) general feedback summarizing the student teacher's performance, (2) specific feedback about the student teacher's personal dispositions such as personality, (3) the student teacher's professional dispositions such as responsibility, and (4) feedback on pedagogical competence, particularly the ability to implement specific teaching designs. Feedback is directed at the person, the assignment, the role and the task levels. However, the feedback often appears to lack depth in supporting student teachers' reflection on their own learning and on children's learning. Moreover, the conferences encompassed multiple overlapping communicative activities, suggesting that feedback served several concurrent functions within these post-observation conference dialogues.



Keywords: handledare, student, trepartssamtal, universitetslärare, återkoppling.

## 1 Inledning och tidigare forskning

Denna artikel behandlar återkoppling i trepartssamtal under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) för blivande förskollärare och grundskollärare. Med trepartssamtal avses här ett undervisningsuppföljande samtal mellan student, universitetslärare och handledare. Försättningsvis används benämningen trepartssamtal eftersom den är vanligt förekommande inom svensk lärarutbildning. Eftersom artikeln behandlar både förskollärarstudenter och grundskollärarstudenter används samlingsbegreppet *student*. När något gäller både förskolebarn och grundskoleelever används benämningen *barn och elever*. På samma sätt benämns universitetslärare och handledare gemensamt som *lärare*.

Internationella forskningsöversikter om lärarutbildningens VFU visar att fåtal studier fokuserar på bedömning av studenters yrkeskunnande (Cohen et al., 2013; Cochran-Smith et al., 2015; Lawson et al., 2015). Dessutom beskrivs att bedömning och återkoppling är svåra att göra under VFU dels på grund av minskad tillförlitlighet i autentiska situationer, dels för att olika kunskaper och kompetenser integreras i en och samma handling (Darling-Hammond, 2006; Miller, 1990). Samtidigt anses återkoppling vara avgörande för lärande och kan stödjas genom samarbete mellan universitetslärare och handledare (Mtika et al., 2014; Wiliam, 2010). Forskare menar att det är problematiskt att detta område inte får tillräcklig uppmärksamhet, särskilt beträffande trepartssamtal som av lärare anses vara centrala för att bedöma studenters yrkesberedskap (Aspden, 2014; Henriksson, 2019; Lu, 2011). Nedan följer en fördjupning av tidigare forskning om återkoppling i trepartssamtal.

### 1.1 Återkopplingens karaktär och innehåll

Återkoppling visar sig sällan vara förankrad i en teoretisk grund där studenters handlingar kopplas till ämneskunskaper och utbildningsvetenskaplig kärna. Återkoppling får snarare en praktisknära och kontextuell karaktär (Holmqvist et al., 2021; Jedemark, 2019). Samtidigt visar andra studier att innehållet även har en ad-hoc karaktär, eftersom återkoppling konstrueras osystematiskt beroende på vad som uppmärksammas under observationstillfället och hur samtalen utvecklas (Fernandez &

Erbilgin, 2009). Däremot indikerar studier av Davids (2015) samt Rubenstein och Thoron (2013) att trepartssamtal har en viss övergripande struktur där de inleds med positiv återkoppling, övergår till förbättringsområden och avslutas med sammanfattande omdömen.

Aspdens (2014) och Lus (2011) studier visar att återkoppling har en mångsidig karaktär, vilket innebär variation i innehåll – exempelvis affektivt stöd, information, förtydliganden och utmaningar. I trepartssamtal relateras återkoppling ofta till studenternas aktiviteter, deras respons på barns lärande och personliga kvaliteter (Dayans, 2008). Återkoppling handlar även om undervisningens mål, material samt innehåll och arbetssätt, miljöer för lärande och bedömning av barns och elevers lärande (Tang & Chow, 2007). Rang et al. (2013) konstaterar att det viktigaste med återkoppling är att den handlar om studenternas engagemang, deras instruktioner till elever samt reflektionsförmåga och motivation för yrket. Emellertid visar flera studier att återkoppling från universitetslärare och handledare skiljer sig åt (Crichton & Valdera Gil, 2015; Fernandez & Erbilgins, 2009; Wall & Huries, 2017). Handledares återkoppling beskrivs ha en teknisk karaktär med konkreta råd om metoder och material samt en bekräftande karaktär som snarare befäster än utmanar studenters rådande yrkeskunnande. Universitetslärares återkoppling ger däremot fler möjligheter för studenter att analysera och förbättra sin undervisning, ofta genom frågor som uppmuntrar till reflektion. Ytterligare studier visar att den frågande återkopplingen både stödjer och utmanar studenters lärande (Aspden, 2014; Borg, 2020; Engin, 2013).

### ***1.2 Trepartssamtalets syfte och rollfördelning***

Flera syften, såsom examinerande och formativa, visar sig skapa potentiella konflikter i universitetslärares intentioner med återkopplingen, vilket innebär att dessa syften behöver balanseras under trepartssamtal (Henriksson, 2019). Å ena sidan visar studier att både universitetslärare och handledare ofta prioriterar det formativa syftet för att skapa positiv återkoppling (Hegender 2010; Tang & Chow, 2007). Å andra sidan fokuserar universitetslärare mer på examinerande syften än på studenters lärande, vilket framkommer i både intervjuer och trepartssamtal (Chetcuti & Buhagiars, 2014; Männikkö Barbutius & Rorrison, 2012). Rorrison (2010) menar att det examinerande syftet är normen, då VFU ses som en grindvakt för utbildningens kvalitetskrav. Trots detta kan det uppstå svårigheter med att utgå från kursens bedömningsunderlag vid återkoppling när hänsyn behöver tas till enskilda studenter och handledares undervisningskontexter (Aspden & McLachlan, 2017). Vissa studier visar även att

universitetslärare snarare utgår från egna omdömen och erfarenheter, vilket resulterar i en erfarenhetsbaserad återkoppling (Davids, 2015; Haigh & Ward, 2004).

I interaktionen mellan samtalsdeltagarna råder det ofta oklara och outtalade rollförväntningar (Hart, 2018). Trots detta tycks både universitetslärare och handledare främst inta en handledande roll (Cohen et al., 2013; Hegender, 2010). Samtidigt har universitetslärare även i uppgift att kvalitetssäkra bedömningen under VFU (Ortlipp, 2003). Dessutom visar forskning att oklarheter i rollfördelningen skapar spänningar mellan samtalsdeltagarna (Bullough & Draper, 2004; Hart, 2018). Likväl visar studier att universitetslärare ofta har störst talutrymme och leder samtalen utifrån sina uppfattningar om studenters yrkeskunnande (Jons, 2017; Wright et al., 2015).

### ***1.3 Trepårtssamtals interaktionsstrategier för att framföra återkoppling***

Henrikssons studie (2019), som undersöker hur interaktionsmönster påverkar bedömningsprocesser i trepartssamtalen, visar att behovet av samförstånd mellan samtalsdeltagarna ofta väger tyngre än behovet av transparens i bedömningsprocessen. När universitetslärares formativa återkoppling snarare tolkas som examinerande av studenter och handledare leder det till förhandlingar och anpassningar i hur återkopplingen framförs, eller så förblir den outtalad. Denna strategi visar sig även vara nödvändig eftersom handledare och studenter bildar allianser och på så sätt ifrågasätter universitetslärares återkoppling (Valencia et al., 2009). Dessutom visar det sig att universitetslärare har svårt att ta upp känsliga ämnen som rör studenters engagemang, attityder och entusiasm, eftersom dessa betraktas som personliga egenskaper (Lopez-Real et al., 2001). För att bevara samförstånd används olika strategier, såsom att försvara, förklara, tystna eller avpersonifiera innehållet genom att framföra återkoppling i form av generella beskrivningar (Henriksson, 2019; Lindahl & Baecher, 2016; Waring, 2017).

Sammanfattningsvis visar forskningen att återkoppling i trepartssamtal är komplex och utmanande. Återkopplingens syfte, karaktär och innehåll skapar en mångtydig bild, där rolltagande och rollförväntningar påverkar talutrymme, tolkningsföreträde och behovet av samförstånd. Mot denna bakgrund syftar studien till att öka förståelsen av hur universitetslärares och handledares muntliga återkoppling konstrueras som en del av bedömningsfunktionen under VFU, med särskilt fokus på trepartssamtal som återkopplingspraktik. För att uppnå detta syfte förankras studien i nedanstående teoretiska utgångspunkt och analysverktyg.

## 2 Teoretisk utgångspunkt och analysverktyg

Artikeln studie utgår från en socialkonstruktionistisk förståelse av återkoppling där dess innehåll och riktning konstrueras genom interaktion mellan samtalsdeltagare i trepartssamtal. Detta avsnitt redogör för studiens valda analysverktyg, vilka består av två kvaliteter i yrkeskunnande, en modell för återkoppling samt begreppet kommunikativ verksamhetstyp.

### 2.1 *Två centrala kvaliteter för bedömning under VFU*

Darling-Hammond (2012) identifierar två centrala kvaliteter för bedömning under VFU – lärarkvalitet och undervisningskvalitet i yrkeskunnande. Lärarkvalitet rör tre grundläggande faktorer såsom teoretisk kunskap, kompetens och disposition, vilka återspeglas i studenters handlingar. I detta sammanhang betonar Darling-Hammond (2012) vikten av analytisk kompetens för att hantera yrkets komplexitet, vilket visar sig i studenters förmåga att reflektera. Undervisningskvalitet handlar om hur studenters undervisning skapar lärandemöjligheter för alla barn och elever, oavsett olikheter och förutsättningar samt hur detta synliggörs i undervisningen genom didaktiska val.

Internationellt råder enighet bland forskare om att disposition för yrket är ett väsentligt bedömningsområde, vilket innefattar studenters övertygelser, ett undersökande tankesätt samt en djup känsla av ansvar och engagemang för alla barns och elevers lärande oavsett förutsättningar (Johnston et al., 2011). Damons (2005) definition förtydligar att disposition innebär en moralisk grund för god undervisning.

The values, commitments, and professional ethics that influence behaviors towards students, families, colleagues, and communities and affect student learning, motivation, and development as well as the educator's own professional growth. Dispositions are guided by beliefs and attitudes related to values such as caring, fairness, honesty, responsibility, and social justice. (Damon, 2005, s. 2)

På så sätt kan lärarkvalitet innefatta studenters benägenhet och mottaglighet för yrket baserat på normer och personliga övertygelser samt insikter om egna dispositioner för yrket. Forskning visar dock att dispositioner för yrket ofta försummas i utbildningen, vilket kan bero på svårigheten att bedöma dessa samt hantera begreppets komplexitet (Borko et al., 2007; Hill-Jackson et al., 2019).

Dessa kvaliteter motsäger inte de aktuella bedömningsområdena för studiens VFU-kurser, vilka övergripande omfattar relationell, didaktisk och analytisk kompetens med tillhörande kursmål, men de har en bredare ansats.

## ***2.2 Teoretisk modell om hur återkopplingens innehåll och riktning kan möjliggöra lärande***

I studien handlar återkoppling om hur universitetslärares och handledares bedömningar används för olika syften (jfr. Newton, 2007). Bedömningen baseras, i examinerande syfte, på huruvida studentens yrkeskunnande har uppfyllt kursmålen, vilket utgör en summerande bedömning. I formativt syfte används bedömningen för att stödja studentens lärande under en pågående process inom VFU eller för en övergripande professionell utveckling under hela utbildningen.

Hattie och Timperleys (2007) modell beskriver tre steg som behövs för att återkoppling ska möjliggöra lärande. Det första steget handlar om att tydliggöra vilka kursmål studenter ska uppnå, i detta fall förväntat yrkeskunnande. Därefter följer en beskrivning av nuläget genom omdömen och slutligen vad som behöver utvecklas genom formativ återkoppling. Återkoppling i trepartssamtal kan därmed bestå av omdömen, formativ återkoppling eller en kombination av båda.

Vidare beskriver Hattie och Timperley (2007) att återkopplingens innehåll har olika riktningar såsom uppgiftsnivå, processnivå, självregleringsnivå och personnivå. Uppgiftsnivån är enbart kopplat till en specifik uppgift och blir därmed ytlig, eftersom det kan vara svårt att överföra återkopplingens innehåll till andra uppgifter av annan karaktär. Denna nivå kan dock utvecklas till process- eller självregleringsnivå genom att återkopplingen vidareutvecklas till reflektioner över processer och strategier med fokus på självreglering. Processnivån bidrar till ökad förståelse genom att utmana studenter att pröva och förändra sina strategier och leder samtidigt till insikter om lärandets förändringsbarhet. Självregleringsnivån stärker studenters förmåga att självvärdera och reflektera över sitt lärande, i detta fall även i relation till barns och elevers lärande. Personnivån, ofta i form av beröm, skapar däremot ingen vägledning om vad som behövs för att nå kursens mål men kan stärka självförtroendet genom att uppmuntra ansträngning och engagemang.

Kritik har riktats mot ovanstående modell, både beträffande huruvida återkoppling har någon effekt på lärande och att Hattie och Timperleys (2007) underlag för deras metaanalys inte anses vara direkt överförbart till specifika utbildningssammanhang (Dunn & Mulvenon, 2009; Ekecrantz,

2015). Emellertid tyder forskning på att liknande premisser för återkoppling även kan tillämpas inom VFU (Kalsoom et al., 2019). Därför provas den ovanstående modellen i aktuell studie.

### **2.3 Trepårtssamtal som kommunikativ verksamhet**

Denna studie betraktar trepartssamtal som kommunikativ verksamhet, präglad av en eller flera verksamhetstyper. Det handlar om en tids- och rumsligt avgränsad situation mellan människor, oftast inramad av ett bestämt syfte, en relativt fast struktur med stöd i dokument och där deltagarna intar olika roller. Rollfördelningen är oftast asymmetrisk och förutsätter viss kompetens och erfarenhet för att förstå vad som kan sägas, när, hur, varför och av vem beroende på situationen (Linell, 2011). Deltagarna kan dessutom ha olika mer eller mindre uttalade eller medvetna syften och förväntningar, vilket medför att flera verksamhetstyper kan existera i en och samma situation. Kommunikativa verksamhetstyper utgör både situerad interaktion och situationsövergripande praktik, i detta fall trepartssamtalets återkopplingspraktik (Linell, 2011). Detta innebär att återkoppling i trepartssamtal konstrueras i interaktionen mellan samtalsdeltagarna och påverkas av språkliga och sociala vanor konstruerade av normer och förväntningar kopplade till tidigare erfarenheter av trepartssamtal samt liknande kommunikationsverksamheter, liksom av trepartssamtalets specifika inramning (jfr. Hacking, 2000). Studiens trepartssamtal inramas av lärosätets bedömningsunderlag, andra stöddokument, vilka reglerar lärarnas uppdrag samt en uppgiftsbeskrivning. Uppgiftsbeskrivningen gäller den observerade undervisningen och bygger på en specifik undervisningsdesign där didaktiska frågor utgår från läroplanens mål, vilka konkretiseras i undervisningsmål som därefter utvärderas. Båda lärarna observerar undervisningen och genomför det efterföljande trepartssamtalet.

Utifrån ovanstående presentation formuleras tre forskningsfrågor i syfte att fördjupa förståelsen av hur universitetslärares och handledares muntliga återkoppling konstrueras som en del av bedömningsfunktionen under VFU, med särskilt fokus på trepartssamtal som återkopplingspraktik. Dessa är:

- Vilka innehållsliga dimensioner konstrueras inom lärar- och undervisningskvalitet i trepartssamtalens återkopplingar?
- Vilka riktningar konstrueras i dessa innehållsliga dimensioner i trepartssamtalens återkopplingar?

- Hur kan återkopplingarnas innehåll och riktning förstås i relation till trepartssamtal som kommunikativ verksamhet?

### 3 Metod

#### 3.1 Studiens datamaterial

Denna studie återanvände nio inspelade trepartssamtal från Henrikssons studie (2019), vilka var från ett grundlära­r­pro­gram för förskoleklass och årskurs 1–3. Samtalen kompletterades med nio trepartssamtal från ett förskollära­r­pro­gram, totalt 18 videoinspelade trepartssamtal. Endast ljudfilerna tillhörande dessa videoinspelningar var relevanta att använda för studien, varav sju redan var transkriberade och fyra transkriberades i sin helhet. Därefter transkriberades enbart innehåll som vi relaterade till omdömen och formativa återkopplingar, med fokus på vem som sa vad. Därmed utgjorde transkriptionerna med stöd av ljudfilerna studiens datamaterial.

Trepartssamtalen genomfördes av fyra universitetslärare från grundskollära­r­pro­grammet och två från förskollära­r­pro­grammet, samtliga med lång erfarenhet av trepartssamtal. Handledare och studenter varierade vid varje samtal. Som referens till datamaterialet användes lärosätets bedömningsunderlag samt andra dokument tillhörande VFU-kurserna. De gällde för alla kurserna oavsett program och hade gemensamma bedömningsområden. Dock kunde kursmålen variera i sina formuleringar beroende på verksamhet. Samtalen ägde rum fysiskt efter en undervisningsobservation och studenterna hade då varit på VFU i minst två av fem veckor. Datamaterialet representerade den första, andra och tredje VFU-kursen. Samtliga samtal varade i genomsnitt 60 minuter och inga studenter fick betyget underkänd.

#### 3.2 Analysförfarande

En riktad kvalitativ innehållsanalys valdes, vilken passar för inspelad kommunikation med utgångspunkt i redan formulerade forskningsfrågor och teoretiska begrepp i syfte att förstå meningsskapande i en kommunikation (Elo & Kyngäs, 2008; Shava et al., 2021). Det var verbala återkopplingar som inte enbart bestod av korta uttryck utan hade ett mer kommunicerat och informerat innehåll som vi analyserade. Utgångspunkten var att analysera likheter i olika återkopplingars innehåll och riktning, oavsett program och VFU-kurs. Nackdelen blev att skilda

kvaliteter mellan blivande förskollärare och grundskollärare inte behandlades och att någon analys av den professionella utvecklingen mellan de olika VFU-kurserna inte ingick.

Analysförfarandet inleddes med att vi läste samtliga transkriberade texter flera gånger, med stöd av ljudfilerna. Innehållsanalysen utgick övergripande från en steg-för-steg-modell (Shava et al., 2021), samtidigt som vi också utnyttjade metodens flexibilitet i analysprocessen (Elo & Kyngäs, 2008). På så sätt modifierades kodningsarbetet genom att vi urskilde frågor och påståenden, vilka vi i sin tur kodade i olika former av återkoppling. I detta sammanhang riktade vi vår uppmärksamhet mot meningsbärande enheter i varje samtal, vilka innehöll information för studiens första och andra forskningsfråga. Innehållsliga dimensioner i dessa enheter analyserades i det som vi tolkade som omdömen respektive formativa återkopplingar och dess riktningar i relation till begreppen lärarkvalitet och undervisningskvalitet, exempelvis enligt nedanstående utdrag ur analysmaterialet:

**Figur 1** Exempel på analysförfarandet

| Samtal 5F: Omdömen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                            | kvalitet/riktning                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Universitetslärare: ...att du också prioriterar detta med tanke på det som du har berättat innan att du prioriterar att se varje barn, att varje barn ska få lika mycket utrymme och plats att barnet känner sig sett och bekräftat...</p> <p>Handledare: bara som jag känner liksom, igår när vi var i det ena rummet och sen gick ett barn ut i det andra rummet och strax därefter gick S ut efter barnet, så det är inte alla som tänker på det, de stannar kvar där de flesta är, men när ett barn avviker från rummet då tänker du på det och följer efter för att se så att det har det bra...</p> | <p><b>prioriterar</b> att se <b>varje</b> barn</p> <p><b>ger</b> barnen <b>lika</b> utrymme</p> <p><b>ser</b> barnen</p> <p><b>följer</b> efter barn som avviker...se så det <b>har</b> <b>det bra</b></p> | <p>Lärarkvalitet:</p> <p>respekt,</p> <p>värdegrund</p> <p>barnet i centrum, ansvarsfull/...</p> <p>Uppdragsnivå</p> <p>rollnivå</p> |

Under denna process kondenserades utvalda textdelar genom att vi urskilde fraser och ord som utgjorde innehållets kärna och vi jämförde samt relaterade dessa till varandra mellan samtalen. I detta sammanhang kvantifierade vi dessa ord för att förstärka vad som tydligt framträdde. Detta innehåll skapade innehållsliga kärnkonsistenser och därefter tydliga kategorier. För att besvara studiens tredje forskningsfråga bearbetade vi resultatet från innehållsanalysen vidare, med fortsatt

stöd av ljudfilerna och komplettering med kursdokument. Syftet var att förstå återkopplingarnas innehåll och riktning i relation till trepartssamtal som kommunikativ verksamhet.

### **3.3 Etiska överväganden**

När vi hanterade datamaterialet var etisk varsamhet av stor vikt eftersom studenterna befann sig i en utsatt position under VFU. Utsattheten berodde dels på att studenterna kontinuerligt bedömdes, dels på att universitetslärarna representerade lärosätets ansvar för examinationen av VFU. Betygssättningen för respektive kurs var också redan fastställd när vi påbörjade bearbetningen av samtalen. Inga känsliga personuppgifter användes men namn och e-postadresser för respektive samtalsdeltagare nyttjades i syfte att ta kontakt och genomföra ett skriftligt utskick. Detta utskick innehöll information om studiens syfte, krav på konfidentialitet och resultatnyttjande samt fråga om samtycke (Vetenskapsrådet, 2024). Såväl studenter, handledare som universitetslärare tillfrågades i nämnd ordning om samtycke, både skriftligt före och muntligt vid varje samtal. Vi tydliggjorde även att inspelningen endast användes för forskningssyfte samt att fokus låg på lärarnas perspektiv. Medverkan var frivillig och deltagarna kunde när som helst avbryta sitt deltagande, vilket dock ingen gjorde.

Med tanke på maktpositionen mellan samtalsdeltagarna samt att vi själva var verksamma i båda programmen var det viktigt att hantera datamaterialet varsamt enligt dataskyddsförordningen och avidentifiera materialet under transkriberingsfasen (SFS 2018:218). Därmed numrerade vi enbart transkriptionerna med tillhörande ljudfiler (1–9) och kodade dem utifrån program (G eller F). Vem som sa vad angavs utifrån respektive roll i samtalet.

## **4 Resultat**

Resultatet presenteras i två delar. Den första delen integrerar svaren på den första och andra forskningsfrågan. Den andra delen besvarar den tredje forskningsfrågan.

### **4.1 Innehållsliga dimensioner och riktningar inom lärar- och undervisningskvalitet i trepartssamtalens återkopplingar**

Den första resultatdelen omfattar fyra kategorier om återkopplingarnas innehållsliga dimensioner och deras riktningar. Den första kategorin beskriver generella återkopplingar, vilka summerar

nuläget i studenternas yrkeskunnande. Den andra och tredje kategorin redogör för specifika återkopplingar rörande personliga respektive professionella dispositioner inom lärarkvalitet. Den fjärde kategorin behandlar specifika återkopplingar om hur studenterna, utifrån undervisningskvalitet, har planerat och genomfört sin undervisning samt reflekterat över den. Återkopplingarna presenteras i form av omdömen och formativa återkopplingar.

### 4.1.1 *Återkopplingar som summerar nuläget*

Lärarnas återkopplingar, vilka summerar nuläget i studenternas yrkeskunnande ur ett helhetsperspektiv, består enbart av omdömen. Helhetsperspektivet omfattar både lärar- och undervisningskvalitet och riktar sig till studenten som person med budskapet att allt är i sin ordning. Innehållet framstår som övergripande och sammanfattande utan att uttryckligen referera till kursmålen för VFU.

**Handledare:** Du har ju det som krävs och är jätteduktig. (5: G)

**Universitetslärare:** Nej jag är djupt imponerad, jag tycker det är riktigt bra.

**Student:** Vad skojigt!

**Universitetslärare:** Jag skulle gärna ha dig som [...] ja men så brukar man väl tänka eller som en kollega i ett arbetslag. (2: G)

De ovanstående två omdömena exemplifierar hur handledarna och universitetslärarna formulerar kortfattad information där det centrala innehållet bekräftar att studentens prestationer är tillräckliga. Detta bekräftande innehåll riktar dessutom mot att minska studenternas oro över hur undervisningen bedömdes, vilket nedanstående två exempel visar.

**Universitetslärare:** Jag tyckte inte heller det var några konstigheter du behöver inte vara orolig så, jag tycker det funkade bra. (9: F)

**Handledare:** Det är inte alltid det enklaste när man ska hålla i något när man är många, när man är ny och känner att alla tittar på mig. Jag tyckte att du gjorde det fantastiskt. (1: F)

Innehållet uttrycks självständigt utan specifik koppling till vad som bedömdes, exempelvis vad som fungerade bra. Ibland finns det någon förklaring som handlar om att vara en student under handledning i en okänd kontext eller om omständigheter vid observationsundervisningen.

Beröm riktat mot studenterna som person tycks ofta användas, troligen för att förstärka intrycket av att allt är i sin ordning. Motsvarande innehåll avser omdömen som visserligen hänvisar till kursmålen men i en andemening att de tycks vara uppfyllda.

**Universitetslärare:** Alltså, det känns ju för mig när jag ska tänka så här att ”ja här är en student som förmodligen kommer att få godkänt i alla rutor”, stämmer det?

**Handledare:** Ja det stämmer. (1: G)

Ovanstående exempel visar hur dessa övergripande hänvisningar till kursmålen kan uttryckas utan att deras innehåll specificeras. Innehållets riktning tycks därmed förskjutas från en personnivå till en generell prestationsnivå.

Sammanfattningsvis visar omdömena ett summerande innehåll där lärar- och undervisningskvalitet sammanflätas till en helhet. Innehållet riktas svagt mot en personnivå men förstärks ändå av användningen av personliga pronomen, exempelvis ”du [...] är jätteduktig”, och berömmande innehåll. Samtidigt förstärker hänvisningar till ospecificerade mål en prestationsnivå. Sammantaget har omdömena ett bekräftande och stödjande innehåll som generellt riktas mot person- och prestationsnivåer.

#### 4.1.2 Återkopplingar med avseende på den personliga dispositionen

Lärarnas återkopplingar om personlig disposition består av både omdömen och formativa återkopplingar, vilka presenteras i nämnd ordning. Omdömena handlar främst om att studenterna visar sig vara lugna och balanserade samt använder den egna personligheten för att förmedla detta.

**Universitetslärare:** Jag kände ändå att du hade liksom grepp, du var stabil, du var lugn, det var väldigt trevligt. (2: G)

**Universitetslärare:** Trots att han utmanade dig ordentligt utstrålade du ett lugn, vilket jag tyckte var spännande att se i VFU 1. Du tappade inte kontrollen, blev inte ledsen eller stressad. (8: F)

**Universitetslärare:** Vi blir imponerade av det båda två av att du i din stillhet men med ett leende på läpparna liksom i din person kan träda fram och göra dig synlig, det är en konst. (3: G)

Ovanstående exempel visar hur dessa studenter i sina handlingar uttrycker ett visst sätt att vara, vilket synliggörs i formuleringar som ”du var stabil”, “[...] utstrålade du ett lugn” och “[...] i din stillhet”. Innehållet verkar handla om en visad personlig attityd till sin omgivning, vilken tycks återspegla karaktärsegenskaper i att vara lugn och trygg samt glad och vänlig. Denna innehållsliga dimension av lärarkvalitet tycks värderas högt av lärarna.

De formativa återkopplingarna innehåller både frågor och förbättringsförslag. Innehållet i lärarnas frågor uttrycks ofta i generella termer, vilket följande exempel illustrerar.

**Universitetslärare:** Hur kan du visa förväntningar och uppmuntran?

**Student:** Åh jag tycker det är så svårt att tänka vad det är man gör eftersom jag gör som jag gör.

**Universitetslärare:** Det faller sig naturligt. (7: G)

Frågan uppmanar studenten att reflektera över hur förväntningar och uppmuntran kan visas gentemot eleverna och antyder betydelsen av detta för deras motivation och lärande. Innehållet i frågan kopplas dock inte till en specifik situation, ett undervisningsinnehåll eller elevernas möjlighet till lärande. Dessutom rymmer frågan två olika aspekter samtidigt. Andemeningen antyder ett behov av tydlighet för vad som gäller för eleverna men den generella ingången i innehållet och följdfrågan gör det svårt för studenten att utveckla och fördjupa sitt svar, vilket visar sig vara återkommande under samtalen.

Däremot skapas ett konkretare innehåll när förbättringsförslag framförs. Nedanstående exempel visar hur en av universitetslärarna resonerar om hur studenten bör tilltala barnen.

**Universitetslärare:** När du vill att ett barn ska göra någonting så formulerar du det som en fråga.

Jobba med det lite för det blir tydligare om du säger, för du säger så här ”Tyra kan du komma fram och”. Säg ”Tyra kom” och ”Hilda vill du”, i stället säg ”Hilda gör det” fast vänligt förstås.

**Student:** Det kommer jag ihåg från förra perioden att vi pratade om det att ”vi ska”. (9: F)

Universitetslärarens resonemang riktas mot hur studenten framöver bör kommunicera för att skapa ökad tydlighet. Det lyfter betydelsen av hur studenten använder sitt språk i relation till sin personliga attityd, exempelvis genom att visa vänlighet.

Både omdömen och formativa återkopplingar synliggör en lärarkvalitet som omfattar den personliga dispositionen för yrket. Denna disposition framstår som en moralisk grund för att bli accepterad av barn och elever i syfte att skapa tydlighet om vad som gäller för dem i undervisningen.

Sammanfattningsvis skapas, genom positiva omdömen om studenternas personliga attityd och deras förmåga att använda sig själva som verktyg, en innehållslig dimension av kommunikativ och relationell tydlighet. Även de formativa återkopplingarna betonar vikten av tydlighet gentemot barn och elever. Tydlighet tycks framstå som en central dimension inom lärarkvalitet. Innehåll inom den personliga dispositionen riktar sig mot personnivå eftersom lärarna tycks bedöma att studenternas personliga attityd indirekt kan skapa förutsättningar för barnens och elevernas lärande. Sammantaget tycks kommunikativ och relationell tydlighet utgöra en väsentlig del av den personliga dispositionen inom lärarkvalitet.

#### 4.1.3 Återkopplingar med avseende på den professionella dispositionen

Lärarnas återkopplingar om professionell disposition består av omdömen och formativa återkopplingar, vilka presenteras i nämnd ordning. De innehållsliga dimensionerna i dessa återkopplingar synliggör graden av ansvarsfullhet rörande lärarkvalitet. Att vara ansvarsfull visas i omdömen som uttrycker vikten av att vara förankrad i läroplanen och iscensätta dess normer och värden i undervisningen, exempelvis att "Du har bearbetat läroplanen. Man ser det med ordvalen och det här att läroplanen genomsyrar dina tankar" (universitetslärare, 7: F). Exemplet visar hur studentens tankesätt bedöms vara anpassat till läroplanens innehåll där universitetslärarens omdöme indikerar att studenten har insikt i läroplanen. Detta visar återkopplingarnas innehåll om att studenterna tar ansvar för åtagandet att förhålla sig till ett uppdrag för den verksamhet som de utbildar sig mot. Hur studenterna visar detta ansvar återspeglar sig i omdömen om hur de agerar i mötet med barn och elever, vilket illustreras i följande två exempel.

**Universitetslärare:** Du är väldigt mån om att alla skulle få lika mycket plats, så att inte någon annan tar mer och någon annan mindre.

**Handledare:** Jag tyckte att han gjorde det bra. Jag tänker att du såg barnen, allihop och man såg att du försökte ta ögonkontakten med olika barn. (1: F)

**Universitetslärare:** Du vågar argumentera med en pojke, du går in och förklarar just vad man får eller inte får göra när man målar. (5: F)

Dessa exempel visar ett innehåll om att skapa rättvisa i barngruppen samtidigt som varje barn bekräftas som en enskild individ samt hur normer och regler ska tillämpas i olika situationer. Universitetslärarnas omdömen visar över lag att studenterna tar ansvar för att skapa goda relationer, både med barn och elever samt mellan dem. Riktningen i innehåll om ansvar verkar vara mot en uppdragsnivå utifrån hur studenterna anses vara förankrade i läroplanens normer och värden och hur deras handlingar genomsyras av denna moraliska grund.

En annan dimension av ansvarsfullhet visas i omdömen om hur väl studenterna intar yrkesrollen, vilket följande exempel visar.

**Universitetslärare:** Alltså, det är ju också en del av läroplanen att liksom kunna ikläda sig i den rollen, du kanske är lite trött och förkyld, har sovit dåligt, var lite nervös och sen när du kommer hit, ser dom liksom i korridoren, precis här i inledningen att du möter dom, du får en kram, du har blicken. Jag tror att vi hade kunnat vara någon annanstans och du hade fångat dom här tjugosex redan där på direkten. (3: G)

**Universitetslärare:** Det här att hitta balansen mellan att både vara, alltså det kan vara svårt för en del studenter att man blir för mycket kompis men jag såg i alla fall att du hittar en bra balans där. (7: G)

Första exemplet beskriver hur studenten lämnar sin privata sfär vid rolltagandet i det första mötet med eleverna. Det andra exemplet beskriver hur studenten balanserar i rollen för att skilja mellan person och profession. I detta sammanhang verkar uttrycket om att inte bli en ”kompis” vara vanlig. Innehållet i dessa omdömen kan även konkretiseras genom att beskriva hur ett ansvarsfullt rolltagande visar sig, vilket nedanstående exempel visar.

**Handledare:** Men, jag kan säga att du överblickar situationerna och du tar ansvar och liksom kan sätta dig in i olika situationer med barnen. Jag tänker som ledare och det tycker jag är viktigt att man känner att man litar på dig. Jag vet att du har koll så att när vi är ute så har du räknat in barnen, du vet var dom är. (1: F)

**Handledare:** Om det är i klassrummet eller om det är på rasten eller att det är en konflikt då visar du att du är mån om att reda ut, att du bryr dig och att du inte är, men att du liksom stark och tydlig, att det finns en trygghet där och det är ju jätteviktigt att dom känner det och det tror jag dom gör när dom träffar dig.

**Universitetslärare:** Det är jätteviktigt, jätteviktigt! Hade du inte haft en handlingskraft så hade du [handledaren] inte sagt så.

**Student:** Och det ger ju mig självförtroende. (5: G)

Dessa två studenter beskrivs ha överblick och kontroll samt tar itu med konflikter, vilket både universitetslärarna och handledarna verkar uppfatta vara synliga tecken på hur väl dessa studenter träder in i yrkesrollen. Ansvarsfullhet återspeglas i båda handledarnas upplevelser av tillit till studenternas agerande. Innehåll som rör professionell disposition riktas därmed mot betydelsen av att träda in i yrkesrollen och agera professionellt, något som lärarna tycks betrakta som ett uttryck för ansvarsfullhet.

De formativa återkopplingarna innehåller både frågor och övergripande resonemang om studenternas professionella disposition och hur det visas i handlingar, vilket följande exempel belyser.

**Universitetslärare:** Ja, jag tänker just att det i mötet med barn blir respektfullt och att dom känner att dom kan vara delaktiga och det såg vi ju här, mycket delaktighet men vad är det som du gör som möjliggör detta? (5: F)

I exemplet tycks frågan uppmana studenten att vara medveten om sitt handlande och vad det kan ha för betydelse för barns möjligheter. Även övergripande resonemang förekommer om vad studenterna i framtiden kan tänka på i sitt yrke, vilket följande exempel belyser.

**Handledare:** Sen när man börjar jobba, alltså just i mötet med föräldrar och så där, det får du ju lite av nu men det blir ju ändå mer när man börjar jobba sen och då är det med att ständigt lära sig att inte ta det personligt och det är ju så svårt. (5: G)

**Universitetslärare:** Då får du annat förhållningssätt och lite annat att se och så blir det ju också för varje nytt ställe som du är verksam på, så kommer du att anamma och plocka allt det som du tycker passar dig och som är positivt för dig. (6: F)

Dessa två exempel visar lärarnas resonemang om att den professionella utvecklingen fortsätter även efter utbildningen, eftersom det dagliga yrkesutövandet skapar erfarenhet och lärande. Dessa formativa återkopplingar verkar leda till uppmaningar till studenterna om att vara medvetna om sina handlingar och ta ansvar för sitt eget fortsatta lärande.

Sammanfattningsvis synliggör både omdömen och formativa återkopplingar en professionell disposition med fokus på ansvarsfullhet. Detta utgör en innehållslig dimension av lärarkvalitet, där studenterna visar uppdragsförståelse och förmåga att ta yrkesrollen på allvar. Därmed riktas innehållet mot både en uppdrags- och rollnivå där studenternas benägenhet att ta sig an uppdraget och iscensätta läroplanens värden och normer framstår som centralt. Detta gäller särskilt i relation till utbildningens demokratiska uppdrag samt behovet av att tydliggöra att uppdraget förutsätter ett aktivt rolltagande. Vid formativa återkopplingar anas en intention att rikta innehållet mot en process- och självregleringsnivå, troligen i syfte att medvetandegöra studenterna om sina handlingar samt att stödja dem i att utveckla strategier för fortsatt professionell utveckling. Detta tycks syfta till att stärka studenternas beredskap för yrket, även om de själva inte alltid är aktiva på en processnivå. Sammantaget tycks ansvarsfullhet utgöra en viktig del i den professionella dispositionen inom lärarkvalitet.

#### *4.1.4 Återkopplingar med avseende på förberedelse, genomförande och reflektion över undervisningen*

De innehållsliga dimensionerna av undervisningskvalitet handlar om hur väl studenterna förbereder och genomför den observerade undervisningen i enlighet med uppgiftsbeskrivningen för observationsundervisningen. Återkopplingarna består även i denna kategori av omdömen och formativa återkopplingar.

Vissa omdömen visar att studenterna är väl förberedda inför undervisningen. De fokuserar främst på lärosätets uppgiftsbeskrivning där förberedelserna synliggörs i en skriftlig planering. Det framgår

## EDUCARE

även i viss mån att studenterna förbereder material i god tid och organiserar rummet innan undervisningen börjar.

**Universitetslärare:** Det här har du visat genom den skriftliga planeringen som du har skickat till mig, nästan en hel A4 sida där du utifrån frågorna vad ska jag göra, hur och varför förklarar dina didaktiska val. Du har redan i VFU 1 gjort en gedigen planering. (7: F)

**Universitetslärare:** För när jag har läst de här målen och du har väldigt lätt att koppla till läroplanen och jag kan ju precis se när jag ser det här [hänvisar till lektionsplaneringen] och din lektion. (5: G)

I första exemplet anges ett omdöme om hur väl studenten gör tydliga didaktiska val i sin planering. Det andra omdömet handlar om hur studenten förankrar undervisningen i läroplansmålen. Båda omdömena tycks visa vikten av att den planerade undervisningen följer designen i uppgiftsbeskrivningen.

Omdömenas innehåll belyser vidare hur den skriftliga planeringen omsätts i undervisningen, vilket visas i nedanstående exempel.

**Universitetslärare:** Det är ju fantastiskt att du kan se dom här sakerna [...] alltså det är en fullt fungerande lektion, du får liksom, du har en tydlig struktur du håller, det är en sådan ordning. (3: G)

**Universitetslärare:** Du inleder och avslutar tydligt och hela tiden sätter ord på det som sker. Barnen lämnas inte i en ovisshet. (4: F)

Det första exemplet visar att studenten får ett positivt omdöme om att hela lektionen har en tydlig struktur. Det andra exemplet visar att studenten får information om att strukturen var tydlig i hur undervisningen inleddes och avslutades. Flera omdömen innehåller liknande positivt innehåll om att en tydlig struktur skapar klarhet och begriplighet för barn och elever, dock utan att specificera hur detta kunde observeras hos dem. Det gemensamma innehållet för undervisningskvaliteten tycks vara att undervisning bör ha en tydlig struktur.

Omdömen om hur studenterna reflekterar över observationsundervisningen handlar däremot om att lärarna enbart bekräftar att studenterna kan reflektera, exempelvis genom kommentarer som ”jag hör att du reflekterar”, snarare än att kommentera kvaliteten i studenternas reflektioner. Detta skulle ha möjliggjort en koppling mellan omdömenas innehåll om undervisningen och studenternas analytiska förmåga.

Formativa återkopplingar innehåller både frågor och konkreta förbättringsförslag. Frågorna uppmanar studenterna att reflektera över resultatet av sin undervisning. Nedanstående exempel visar universitetslärarens fråga om hur sångsamlingen gick.

**Universitetslärare:** Hur tycker du att den här undervisningen, alltså sångsamlingen gick?

**Student:** Jag har varit här i två veckor, nu så har vi ju jobbat mycket med dans och rytmik med dom och det tycker dom är jättekul. Och sen så tänkte jag att det passade att ha en sångsamling och så tänkte jag att göra det på ett lite roligare sätt, att dom själva fick välja ur påsen men det blev väl ungefär som jag hade tänkt mig. (2: F)

Studenten svarar genom att beskriva bakgrunden till valet av sångsamling och förklarar att syftet var att göra den rolig för barnen. Nedanstående fråga handlar om huruvida undervisningens innehåll skapade intresse hos alla elever.

**Handledare:** Tycker du att du hade med dig alla barnen?

**Student:** Dom flesta sen var det ju just vid samlingen att vissa inte riktigt lyssnade på dom som pratade [...] men över lag tycker jag dom lyssnar. (9: G)

Studenten bekräftar att de flesta elever var engagerade och fokuserar på huruvida eleverna lyssnade eller inte, vilket studenten beskriver som ett resultat av svårigheten att lyssna när någon annan elev pratar. Ovanstående exempel visar ett vanligt förekommande svar från studenterna, nämligen att undervisningen fungerade ungefär som väntat samt att svaren ofta blir beskrivande och inte lika analyserande. Frågorna uppmanar till reflektion men har ofta ett övergripande innehåll, vilket gör att studenterna behöver reflektera över hela observationstillfället. Detta verkar försvåra möjligheten för studenterna att göra fördjupade självvärderingar. De utvärderande frågorna blir för generella och utvecklar inte vad studenterna ska reflektera över, vilket sannolikt hindrar djupare insikter och därmed försvårar riktningen mot en tydligare självregleringsnivå. Dessutom verkar följdfrågorna endast förekomma sporadiskt och verkar på så sätt inte stödja reflektioner i någon större utsträckning. Frågornas innehållsliga dimensioner berör undervisningskvalitet, eftersom de främst tycks skapa en återblick över den genomförda undervisningen snarare än att utveckla studenternas analytiska förmåga.

Förbättringsförslagen riktar sig mer mot konkreta undervisningssituationer och förekommer återkommande i samtalen. I nedanstående exempel utgår förbättringsförslaget från att universitetsläraren verkar ha bedömt studentens introduktion om faktatext som informativ men utan dynamik.

**Universitetslärare:** Jag gick ju spontant i gång på din zebra, alltså tänkte bara wow! Om du hade haft den texten med den prickiga zebran och sagt ”är det här en faktatext” [...] och då får ju det här vara den udda lite prickiga zebran som inte är lik någon annan men i en faktatext [...] där hade man hittat någonting som man skulle kunna jobba väldigt dynamiskt och kul med. (4: G)

I samtalet framkommer det att eleverna tidigare har arbetet med berättande texter, vilket universitetsläraren antyder skulle kunna skapa en dynamik genom att jämföra fakta och berättande textgenrer. Nedanstående exempel handlar om att underlätta i sången om tvåans multiplikationstabell.

**Universitetslärare:** Sången var ju en svår melodi och ganska snabb men jag tänker just vad man kunde gjort så kunde man bara gjort klammer eller någonting 2, 4, 6, 8 och ett streck vid 10 så man hade fått lite hjälp, att det är en paus och där andas man, att du hade hjälpt dom lite där för det var lite så här.

**Student:** Precis.

**Universitetslärare:** För man visste inte när man skulle stanna upp. (3: G)

Universitetsläraren beskriver hur studenten kunde ha förtydligat sången på tavlan i klassrummet. Ytterligare exempel nedan handlar om att studenten ska tänka på vad som händer när barnen börjar bli okoncentrerade eftersom studenten i stället fortsätter med innehållet för att uppnå sina mål med undervisningen.

**Universitetsläraren:** Något som jag, om jag ska säga någonting som du kan tänka på, när du liksom började känna att här börjar jag tappa kontrollen så försöker du liksom återta den och då pratade du väldigt mycket. Du ville så gärna att dom ska fortsätta med det här [...]. Det till skillnad från innan när du ibland väntade in och lät barnen tänka. (7: F)

Förbättringsförslag inom undervisningskvalitet tycks syfta till att skapa ett annat perspektiv på utvalda undervisningssekvenser eller erbjuda konkreta råd om alternativa strategier. Däremot utvecklas dessa sällan vidare till reflektioner om framtida undervisning. Innehållet förblir ofta avgränsat till den observerade situationen och lyfts inte till en processnivå med koppling till liknande undervisningssituationer.

Sammanfattningsvis visar de innehållsliga dimensionerna att tydlighet i didaktiska val och i undervisningsstruktur har stor betydelse. Omdömena bekräftar att studenterna har uppfyllt sitt åtagande att planera och genomföra undervisningen enligt lärosätets uppgiftsbeskrivning, vilket gör att innehållet främst riktas mot en uppgiftsnivå. Detta återspeglas även i de formativa återkopplingarna där utvärderande frågor om undervisningens genomförande används för att stödja en process- och självregleringsnivå. Frågorna begränsar dock studenternas möjligheter att reflektera över sin undervisning i relation till sitt eget lärande, eftersom de främst fokuserar på

genomförandet snarare än på vad studenterna har lärt sig av undervisningen. Det generella innehållet i frågorna tycks begränsa en djupare analys då studenterna ofta svarar att det blev ungefär som förväntat och främst beskriver sin undervisning. Inga mönster skapas som hjälper studenterna att tillämpa sina reflektioner eller lärarnas råd i framtida undervisningssituationer, vilket sannolikt hindrar en utveckling av nya strategier. Därmed blir sannolikt innehållets riktning mot studenternas lärande ytlig. Sammantaget visar både omdömen och formativa återkopplingar en tydlig riktning mot en uppgiftsnivå och förmedlar hur väl uppgiften genomförts ur ett återblickande perspektiv.

Övergripande visar första resultatdelen att tydlighet tycks vara en central innehållslig dimension för både lärar- och undervisningskvalitet. Återkopplingarnas innehåll och riktning belyser studenternas benägenhet för yrket, specifikt med avseende på personlig och professionell disposition samt på hur väl studenterna har genomfört uppgiften ur ett återblickande perspektiv.

#### ***4.2 Hur återkopplingarnas innehåll och riktning förstås i relation till trepartssamtal som kommunikativ verksamhet***

Den andra resultatdelen redovisar fyra kategorier, vilka belyser olika överlappande kommunikativa verksamhetstyper. Dessa tycks påverka både de innehållsliga dimensionerna och deras riktningar i såväl omdömen som formativ återkopplingar.

##### ***4.2.1 Bedömningssamtal: En verksamhetstyp som summerar studenternas yrkeskunnande***

I trepartssamtalen framträder ett outtalat examinerande syfte, vilket tycks påverka innehållet i vissa omdömen genom att lärarna summerar studenternas yrkeskunnande. Dessa sammanfattningar konstrueras utan att lärarna explicit fastställer att syftet är examinerande, något som inte heller framgår av de stöddokument som reglerar lärarnas uppdrag. Detta verkar skapa en särskild verksamhetstyp – ett bedömningssamtal med examinerande syfte men utan formellt stöd i kursens upplägg.

Eftersom bedömningsunderlaget med samtliga mål enligt kursdokumentationen fylls i först vid kursens slut, utgör det ingen formell grund för trepartssamtalen. Återkopplingar i samtalen relateras dessutom sällan explicit till specifika målformuleringar. Även om lärarna kan ha kursmålen i åtanke, behöver de inte uttala dem som grund för återkopplingens innehåll. Denna verksamhetstyp tycks snarare syfta till att säkerställa att samtalsdeltagarna informeras om och är införstådda med att

studenternas prestationer betraktas som godkända, utan att detta nödvändigtvis kopplas tydligt till kursens mål. Bedömningssamtalet innebär även att innehållet i de summerande omdömena i stor utsträckning präglas av beröm och bekräftelser, troligen i syfte att skapa trygghet och samförstånd mellan samtalsdeltagarna. Detta tycks i sin tur påverka hur innehållet i dessa omdömen konstrueras för att fungera som en länk till en annan verksamhetstyp, något som antagligen möjliggör att olika verksamhetstyper kan samexistera inom samtalet.

#### *4.2.2 Undervisande samtal: En verksamhetstyp som styrs av rollförväntningar*

I trepartssamtalen framträder en hierarkisk rollfördelning, vilket tycks skapa en undervisande situation där innehåll och riktningar i omdömen samt formativa återkopplingar konstrueras utifrån ett undervisande syfte. Den hierarkiska rollfördelningen visar sig genom att det främst är universitetslärarna som leder samtalen och bestämmer innehållet, medan handledarna kompletterar och studenterna besvarar frågor. Denna rollfördelning verkar skapa en särskild verksamhetstyp – ett undervisande samtal.

Eftersom universitetslärarna representerar lärosätet, genomför besök och ansvarar för examination i slutet av kurser, verkar deras roll ha stor betydelse för återkopplingarnas innehåll och riktning. Denna rollfördelning skapar en innehållslig struktur där studenterna förväntas bli undervisade, vilket sannolikt påverkar innehållets riktningar mot vissa nivåer såsom personnivå och uppgiftsnivå, samtidigt som andra nivåer begränsas. I samtalen tycks normen vara att universitetslärarna gör sig synliga genom att förmedla innehåll baserat på sina bedömningar. Den hierarkiska rollfördelningen tycks även bidra till att lärarna förmedlar information medan studenterna intar en mer passiv roll som mottagare av återkopplingens innehåll. Denna passiva roll tycks begränsa studenternas möjligheter att fördjupa sina reflektioner på en självregleringsnivå. I stället framträder lärarnas egna förbättringsförslag som dominerande, vilket minskar utrymmet för studenternas självvärdering. Trots detta verkar denna verksamhetstyp ändå skapa en smidighet genom att förmedla positiva omdömen om studenternas personliga disposition. Däremot verkar det finnas större möjligheter till förbättringsförslag när fokus ligger på professionell disposition samt förmåga att planera och genomföra undervisning, vilket kan förklaras av att lärarna intar en undervisande roll.

#### 4.2.3 Återrappporterande samtal: En verksamhetstyp med fokus på den observerade undervisningen

Återkopplingarnas innehåll handlar om vad som framkom under observationen snarare än om handledarnas bedömningar och studenternas lärande baserade på en längre tidsperiod. Fokus på observationen och det som inträffade under denna tycks skapa en särskild verksamhetstyp – ett återrappporterande samtal. I denna typ av samtal påverkas återkopplingarnas innehåll och riktning av behovet att härleda dem till det som faktiskt observerats, för att därefter återrappportera detta. Återrappporteringen har sannolikt ett meningsskapande syfte, vilket skapas av vad som situationen förväntas innehålla. Återkopplingarna tycks i huvudsak baseras på hur studenterna tillämpar lärosätets undervisningsdesign.

En inramning av upplägget för den observerade undervisningen påverkar tydligt återkopplingarnas riktning mot uppgiftsnivå samtidigt som den begränsar möjligheten att rikta återkopplingen mot andra nivåer. Detta blir särskilt tydligt i den bristande kopplingen till hur undervisningen har bidragit till lärande hos barn och elever samt till hur studenternas handlingar har relaterats till teoretiska kunskaper och deras egen lärprocess. Riktningen mot studenternas genomförda undervisning skapar dock möjligheter till förbättringsförslag men dessa utgår huvudsakligen från specifika undervisningssituationer som förekom under observationen. Observationerna har emellertid inte stöd i ett gemensamt observationsprotokoll från kursen, vilket innebär att samtalsdeltagarna saknar en gemensam grund för vad som ska observeras.

#### 4.2.4 Samtalens tids- och rumsliga inramning skapar strategier för att framföra återkopplingar

Avsaknaden av innehåll som tydligt relaterar studenternas handlingar till barns och elevers lärande, till studenternas eget lärande samt till deras teoretiska kunskaper kan förstås utifrån hur samtalen inramas av den avsatta tiden och universitetslärares besök på studenternas VFU-platser. Denna tids- och rumsliga inramning minskar universitetslärares insyn i undervisningskontexten på VFU-platserna samt i vad som faktiskt hinner kommuniceras under samtalen. Den avsatta tiden tycks även bidra till att återkopplingens innehåll sällan förankras i specifika kursmål. Den begränsar dessutom möjligheterna till uppföljning, vilket kan förklara varför återkopplingens riktning sällan förskjuts från uppgiftsnivå till process- och självregleringsinriktade nivåer. Eftersom universitetslärares enbart är tillfälligt på besök skapas svårigheter med att hänvisa till den fortsatta undervisningen och att följa upp hur de formativa återkopplingarna används i VFU-kursen.

Samtidigt ställs inte heller frågan till studenterna eller handledarna om hur de kan arbeta vidare med det som framkommit i samtalen. I kursdokumenten finns inga uttalade krav på uppföljande besök eller andra former av kommunikation, såvida det inte föreligger ett eventuellt underkännande. Tid och plats för trepartssamtal tycks således konstruera särskilda kommunikativa strategier, vilka definierar vad som behandlas. Dessa strategier verkar innebära att kursmålen omvandlas till ett informellt och personifierat innehåll. En annan strategi tycks vara att kontextualisera återkopplingarnas innehåll, sannolikt för att öka deras relevans i den givna situationen.

Sammanfattningsvis visar andra resultatdelen att trepartssamtalen präglas av flera verksamhetstyper, vilket tyder på att återkopplingen fyller flera samtidiga funktioner inom trepartssamtalen. Detta medför vissa begränsningar i återkopplingarnas innehåll och riktning. Begränsningar rör studenternas möjlighet att synliggöra sitt lärande i relation till egna val och barns lärande, bristen på uppföljning av återkoppling i handledning, samt svag koppling mellan kursmål och återkopplingens innehåll.

## 5 Diskussioner och slutsatser

Nedan diskuteras resultatet från artikelns studie i syfte att öka förståelsen av hur universitetslärares och handledares muntliga återkoppling konstrueras som en del av bedömningsfunktionen under VFU med särskilt fokus på trepartssamtal som återkopplingspraktik.

### 5.1 Innehållsliga dimensioner och riktningar i återkopplingarna

I denna studie framträder *tydlighet* som en central dimension i återkopplingarna, särskilt genom kontextnära resonemang beträffande studenternas personliga attityd, ansvarsfullhet, didaktiska val och genomförande av undervisning. Tydligheten bidrar till att förstå hur studenternas handlingar kopplas till deras personliga disposition genom att inte enbart beskriva att de använder sin person som verktyg i undervisningen, utan även förklara hur detta faktiskt tar sig uttryck. Detta resultat kompletterar tidigare forskning om betydelsen av personlig kvalitet för studenters engagemang och motivation för yrket (Dayans, 2008; Rangs et al., 2013). Den aktuella studien visar även att personlig disposition behandlas på ett informellt och personligt sätt, vilket skiljer sig från tidigare studier av Lopez-Real et al. (2001) och Lindahl och Baecher (2016) där det framgår att lärare ofta undviker att ta upp personlighetsrelaterade aspekter och i stället avpersonifierar återkopplingen. I

föreliggande studie framstår däremot personlig disposition som central för att möjliggöra kommunikativ och relationell tydlighet i mötet med barn och elever.

En problematik som framkommer i resultatet visar att uttryck för dispositioner inom lärarkvalitet ofta baseras på normer om hur studenter förväntas agera i sin framtida yrkesroll, främst utifrån universitetslärarens perspektiv. Detta kan skapa oklarheter kring vilka dispositioner som prioriteras och av vem. Resultatet i denna studie framhäver dock både tydlighet och ansvarsfullhet som centrala innehållsliga dimensioner, vilket tidigare forskning inte belyser lika tydligt (jfr. Tang & Chow, 2007). En annan problematik handlar om att kursmålen sällan explicit görs i samband med återkopplingarnas innehåll, vilket enligt Hattie och Timperley (2007) begränsar lärandet eftersom det skapar en bristande koppling mellan mål, nuläge och framåtsyftande återkoppling.

I föreliggande studie visar resultatet att återkopplingarna ofta verkar vara erfarenhetsbaserade (jfr. Davids, 2015), vilket kan försvaga trepartssamtals rättssäkra bedömningsfunktion under VFU. Flera forskare uppmärksammar dilemmat med subjektiva bedömningar av dispositioner, eftersom det råder svårigheter att bedöma dessa samt hantera begreppets komplexitet (Borko et al., 2007; Hill-Jackson et al., 2019). De menar dock att dispositioner är lika viktiga som kunskap och kompetens, men att området behöver studeras vidare, vilket artikelns studie bidrar med.

Vidare skiljer sig detta resultat från tidigare forskning genom att lärarna främst riktar sina återkopplingar mot uppgiftsnivå, med betoning på egna förbättringsförslag medan tidigare studier visar att handledare oftast ansvarar för konkreta förbättringsförslag och att universitetslärare i stället är de som i högre grad utmanar studenters yrkeskunnande (Fernandez & Erbilgins, 2009; Wall & Huries, 2017). Forskning visar dessutom att studenter efterfrågar denna typ av utmaning även från sina handledare (Crichton & Valdera Gil, 2015). Skillnaden mellan artikelns resultat och resultaten från andra studier kan troligen förstås av återkopplingens mångsidiga karaktär (Aspden, 2014; Lu, 2011). Detta tyder på ett dilemma i trepartssamtal, där återkoppling inte lever upp till studenters förväntningar. Därmed riskerar trepartssamtal att begränsa återkopplingens lärandefunktion, särskilt studenters förmåga att reflektera över hur deras handlingar påverkar barns och elevers lärande, vilket anses vara en central kvalitet i yrket (Darling-Hammond, 2012). I detta sammanhang visar sig frågor vara viktiga för att utveckla studenters analytiska kompetens (Borg, 2020; Engin, 2013). Denna studie indikerar emellertid att frågor inte automatiskt leder till djupare

reflektion och inte alltid bidrar till utveckling mot en processnivå, där nyvunnen kunskap kan tillämpas i fortsatt handledning. Bristen på återkoppling på process- och självregleringsnivå antyder att stödet för att stärka studenters tillit till sin analysförmåga i relation till barns och elevers lärande tycks vara otillräckligt, vilket kan betraktas som ett utbildningsproblem eftersom VFU är en central del i studenters utbildning.

### ***5.2 Återkopplingens innehåll och riktning i relation till trepartssamtal som kommunikativ verksamhet***

Studiens resultat visar en problematik med återkopplingarnas riktningar, sannolikt beroende på trepartssamtalens olika verksamhetstyper, vilka har skilda syften. Å ena sidan kan det skapa oklarheter i vad som är samtalets övergripande syfte. Å andra sidan kan det även minska samtalets effektivitet och skapa osäkerhet hos studenter, vilka behöver hantera både omdömen och förbättringsmöjligheter samtidigt (jfr. Henriksson, 2019). De kommunikativa strategierna i studiens samtal konstruerar både informellt och personifierat innehåll och växlar mellan konkret och generell framställning. Detta speglar återkopplingens mångsidiga karaktär och kan ytterligare begränsa möjligheten för djupare reflektion (Lu, 2011). I föreliggande studie synliggörs även att det examinerande syftet styr behovet av att summera studenternas yrkeskunnande, trots att samtalet formellt inte är en examination. Samtidigt visar lärarna ambitioner att framföra formativa återkopplingar till studenterna. Andra studier visar emellertid att lärare ofta väljer mellan formativa eller examinerande syften (jfr. Chetcuti & Buhagjars, 2014; Hegender, 2010). I studiens samtal förekommer dock en sammanblandning av dessa syften tillsammans med ytterligare underliggande delsyften för varje verksamhetstyp, vilket skapar dilemman för samtalsdeltagarna beträffande förståelsen av utgångspunkten för återkopplingen.

Vidare visar studien att återkoppling har en bekräftande och stödjande funktion, vilket kompletterar andra studier som visar att båda lärarna strävar efter en handledande roll (Haigh & Wards, 2004; Hegender, 2010). Samtidigt visar studiens resultat att ett bedömningssamtal skapas, vilket kan förklaras av universitetslärares uppfattningar om att ha ansvar för rättssäkra bedömningar (Ortlipps, 2003; Rorrison, 2010). Parallellt konstrueras ett undervisande samtal där främst universitetslärarna i en undervisande roll styr samtalens innehåll. Tidigare forskning visar också att det främst är universitetslärare som styr kommunikationen under trepartssamtal (Davids, 2015; Jons, 2017). Här kan behovet av samförstånd mellan samtalsdeltagarna vara centralt, eftersom rollfördelningen skapar en hierarkisk struktur som riskerar att marginalisera studenternas röster

(Davids, 2015; Jons, 2017; Lindahl & Baecher, 2016; Waring, 2017). Samtidigt kan den bekräftande funktionen i samförstånd mellan lärare stärka studenternas självförtroende (Hattie & Timperley, 2007). Det komplexa i detta ligger i att universitetslärare både måste leda samtal och stödja studenters lärande, vilket ytterligare betonar svårigheten med att upprätthålla en balanserad rollfördelning.

Vidare visar resultatet att observationsunderlaget ofta dominerar trepartssamtalen och skapar ett återrapporterande samtal, vilket kan förklara varför teoretiska kunskaper sällan behandlas (Holmqvist et al., 2021; Jedemark, 2019). Problemet med återrapporterande samtal tycks vara att observationen skapar ett komplext innehåll som lärarna måste prioritera utan stöd av observationsschema eller specifika frågeställningar. Detta gör underlaget komplext då flera kvaliteter kan finnas i samma handling (Miller, 1990). Denna komplexitet påverkar troligtvis vad som framförs i trepartssamtal. Eftersom trepartssamtalen i den här studien sker direkt efter observationen, med begränsad tid och utan uppföljning, får samtalsdeltagarna mindre tid för eftertanke. Männikkö Barbutius och Rorrison (2012) påpekar att behandla komplexa uppgifter inom en begränsad tid kan försvaga samtalets rättssäkra funktion. Återkoppling på uppgiftsnivå kan dock vara fördelaktig eftersom den hänvisar till en gemensam upplevelse, vilket Kalsoom et al. (2019) menar är väsentligt för studenters lärande. Nackdelen kan vara att detta skapar en ytlig återkoppling som är svår att applicera i andra undervisningssituationer (Hattie & Timperley, 2007).

Pedagogiska implikationer innebär att öka medvetenheten om trepartssamtalet som återkopplingspraktik och uppmuntra reflektion över vilka aktiviteter som effektivt stödjer bedömningens funktion under VFU. Denna artikel visar även på behovet av fortsatt forskning för att undersöka olika arrangemang av trepartssamtal och samtalsdeltagares perspektiv på återkopplingens innehåll.

Slutsatserna visar att *tydlighet* utgör kärnan i både lärar- och undervisningskvaliteter och att, beroende på återkopplingens riktning, kan återkopplingen begränsa studenters lärande. För att stärka studenters analytiska förmåga behövs ett ökat fokus på processer och självreglering. Vidare framkommer att återkopplingens innehåll och riktning ofta framstår som studentcentrerad utan tydlig koppling till förståelsen för barns och elevers lärande. Detta indikerar att återkoppling behöver ges i flera steg och förskjutas mot olika nivåer för att bättre stödja studenters lärande.

Samexisterande verksamhetstyper begränsar emellertid detta, eftersom varje verksamhetstyp kräver sin egen tid, tydliga ramar och en medveten rollfördelning. Studien bidrar därmed till ökad förståelse av hur bedömningsfunktionen under VFU påverkas och begränsas av trepartssamtalens roll i denna funktion. Därtill introducerar studien nya rikttningsnivåer för återkoppling, såsom uppdrags- och rollnivåer, vilka tar sin utgångspunkt i det yrkesutövande som sker under VFU och därmed skiljer sig från Hattie och Timperleys (2007) modell.

## Referenser

- Aspden, K. M. (2014). *Illuminating the assessment of practicum in New Zealand early childhood initial teacher education*. [Doktorsavhandling, Massey University].
- Aspden, K. M., & McLachlan, C. (2017). A complex act—Teacher educators share their perspectives of practicum assessment. *Waikato Journal of Education*, 22(3), 21–32. doi: 10.15663/wje.v22i3.377
- Borg, M. (2020). *Samtal för formativ bedömning i förskolläraryrket*. [Masteruppsats, Göteborgs universitet].
- Borko, H., Liston, D., & Withcomb, J. (2007). Apples and fishes. The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359–364. doi: 10.1177/0022487107309977
- Chetcuti, D. A., & Buhagiar, M. A. (2014). Assessing the field placement in initial teacher education: Finding a balance between formative and summative assessment. *Problems of Education in the 21st Century*, (58), 39–52. oaji: 2014/457-1420361243.pdf
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. doi: 10.1080/10476210.2012.711815
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. doi: 10.1177/0022487114549072
- Crichton, H., & Valdera Gil, F. (2015). Student perceptions of feedback as an aid to reflection. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512–524. doi: 10.1080/02619768.2015.1056911

- Damon, W. (2005). Personality test: The dispositional dispute in teacher preparation today, and what to do about it. *Fwd: Thomas Fordham Foundation*, 2(3), 1–5.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Davids, M. N. (2015). Teaching practicum assessment in post-apartheid teacher education: Is it self-serving or serving students? *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 338–350. doi: 10.1080/02607476.2015.1080349
- Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 153–170. doi: 10.1080/13502930802141592
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1–11. doi: 10.4324/9780203462041\_chapter\_1
- Ekecrantz, S. (2015). Feedback and student learning – a critical review of research. *Utbildning & Lärande*, 9(2), 15–34. DiVA id: diva2:1257137
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Engin, M. (2013). Questioning to scaffold: an exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 39–54. doi: 10.1080/02619768.2012.678485
- Fernandez, M. L., & Erbilgin, E. (2009). Examining the supervision of mathematics student teachers through analysis of conference communications. *Educational Studies in Mathematics*, (72), 93–110. doi: 10.1007/s10649-009-9185-1
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad? Thales*.

- Haigh, M., & Ward, G. (2004). Problematizing practicum relationships: Questioning the "taken for granted". *Australian Journal of Education*, 48(2), 134–148. doi: 10.1177/000494410404800204
- Hart, A. E. (2018). Exploring the interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: A qualitative meta-synthesis. [Doktorsavhandling, Kennesaw State University].
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: En studie av hur lärarstudenters yrkeskunskande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Hill-Jackson, V., Hartlep, N., & Stafford, D. (2019). *What makes a star teacher: 7 dispositions that support student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Holmqvist, M., Johansson, R., & Strand, P. (2021). Ögonblick i lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning – trepartssamtalet. I I. Bosseldal, J. Lundberg & M. Malmström (Red.), *Ögonblick. En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten* (s. 145–169). Lund Studies in Educational Sciences nr 16. Lunds universitet.
- Jedemark, M. (2019). A scientific approach in the assessment of the school-based part of the teacher education programme in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 420–436. doi: 10.1080/00220272.2019.1567820
- Johnston, P., Almerico, G., Henriott, D., & Shapiro, M. (2011). Descriptions of dispositions for assessment in pre-service teacher education field experiences. *Education*, 132(2), 391–401.
- Jons, L. (2017). *Trepartssamtal i lärarutbildningen: En studie av nio samtal på en gymnasieövningskola* (Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik. Nr.9). Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

- Kalsoom, T., Showunmi, V., & Ibrar, I. (2019). A systematic literature review on the role of mentoring and feedback in improvement of teaching practicum. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 2(2), 20–32.
- Lindahl, K., & Baecher, L. (2016). Teacher language awareness in supervisory feedback cycles. *ELT Journal*, 70(1), 28–38. doi: 10.1093/elt/ccv047
- Lawson, T., Melek, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on the teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 67(2), 120–134. doi: 10.1080/02619768.2014.994060
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället* (Vol. 1). Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Lopez-Real, F., Stimpson, P., & Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: An exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161–173. doi: 10.1080/02607470120067909
- Lu, H.-L. (2011). Three-way conferences facilitated by program supervisors: Student teachers' perceptions. *SRATE Journal*, 20(2), 1–11.
- Miller, G. (1990) The Assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63–67. doi: 10.1097/00001888-199009000-00045
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66–76. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.006
- Männikkö-Barbutius, S., & Rorrison, D. (2012, December 2–6). *Practicum as a participatory praxis?* Paper presented at the International Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE) and the Asia Pacific Educational Research Association (APERA), Sydney, Australia.
- Newton, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principle, Policy, and Practice*, 14(2), 149–170. doi: 10.1080/09695940701478321

- Range, B., Duncan, H., & Hvidston, D. (2013). How faculty supervise and mentor pre-service teachers: Implications for principal supervision of novice teachers. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 43–58.
- Rorrison, D. (2010). Assessment of the practicum in teacher education: advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers. *Educational Studies*, 36(5), 505–519. doi: 10.1080/03055691003729013
- Rubenstein, D., & Thoron, C. (2013). An observational analysis of agricultural education faculty during on-site supervisory visits with pre-service teachers. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 134–148. doi: 10.5032/jae.2013.04134
- SFS 2018:218. Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svenske-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser\\_sfs-2018-218/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svenske-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/)
- Shava, S. Hleza, F., Tlou, S., & Shonhiwa, E. M. (2021). Qualitative content analysis, utility, usability and processes in educational research. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, V(VII), 553–558.
- Tang, S., & Chow, A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066–1085. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.013
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. doi: 10.1177/0022487109336543
- Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed. [www.vr.se](http://www.vr.se)
- Villegas, A. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380. doi: 10.1177/0022487107308419
- Wall, D. J., & Huries, H. H. (2017). Post-observation conferences with bilingual pre-service teachers: revoicing and rehearsing. *Language and Education*, 31(6), 543–560. doi: 10.1080/09500782.2017.1340481

- Waring, H. (2017). Going general as a resource for doing advising in post-observation conferences in teacher training. *Journal of Pragmatics*, 110, 20–33. doi: 10.1016/j.pragma.2017.01.009
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 18–40). Routledge.
- Wright, S., Grenier, M., & Channell, K. (2015). An examination of university supervision in a physical education teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 242–258. doi: 10.1123/jtpe.2013-2015