

2025:3

doi: 10.63310/edu.2025.3.58513

Den observerade undervisningens betydelse i trepartssamtalet: grund för bedömning eller exempel för analys?

Susanne Gustavsson

University of Gothenburg
<https://orcid.org/0000-0003-2203-7472>
susanne.gustavsson@ped.gu.se

Ingela Gyllspång

University of Gothenburg
<https://orcid.org/0009-0008-5054-7481>
ingela.gyllspang@gu.se

Helena Hellgren

University of Gothenburg
<https://orcid.org/0009-0009-0142-2049>
helena.hellgren@gu.se

Gunilla Ståhlfors

University of Gothenburg
<https://orcid.org/0009-0007-3770-2398>
gunilla.stahlfors@kungsbacka.se

This study addresses the practicum (VFU) component in teacher education, which traditionally involves a university-affiliated teacher observing the student's teaching on a single occasion during the practicum course. This observation serves as a basis for a subsequent follow-up discussion meeting, and in some cases, contributes to the final formal assessment examination of the student. The aim of this study is to examine how the observed teaching is represented and utilized during these discussion meetings, focusing on how it informs the conversation and what assessment aspects emerge in relation to the observation. The empirical data consists of eight recorded VFU observation follow-up meetings, and the analysis is guided by critical hermeneutics. The results show that while the observed teaching is referenced during the discussions, it becomes secondary to other topics. Assessment tends to center on relational and leadership competencies,

with less emphasis on an in-depth didactic discussion. This study's discussion section reflects on the implications of these findings, particularly regarding the value of observed teaching for student teachers' knowledge development, and for its function with the assessment process during the practicum.

Keywords: lärarutbildning, observation av undervisning, trepartssamtal, verksamhetsförlagd utbildning.

Inledning

All bedömning i högre utbildning ska vara rättssäker och likvärdig. I verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är bedömningen mer komplex på grund av att studenters kunskaper till största delen både utvecklas och synliggörs, och därmed också behöver bedömas i en yrkespraktik. Studenters uttryck för kunskap (fakta och förståelse, färdighet och förmåga, värderingar och förhållningssätt) i VFU är dessutom varierad i jämförelse med kunskap som provas i en mer strukturerad form, till exempel via muntlig eller skriftlig redovisning. Den kunskap som kan identifieras i VFU synliggörs dessutom med avstånd från lärosätets examinerande lärare.

Lärarutbildningens examensmål är till stor del relaterade till det som sker i VFU, till exempel "visa förmåga att ta till vara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling", "visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling" (SFS 1993:100). Dessa examensmål behöver provas i en yrkespraktik. En vanlig rutin inom lärarutbildning är att en lärare från lärosätet observerar ett exempel på studenters undervisning, samt behandlar observationen vid ett uppföljande samtal, vid vissa lärosäten benämnt som trepartssamtal (student, VFU-handledare och lärosätets lärare). Observationen av undervisningen och trepartssamtalet används och uttrycks som en formativ bedömning under kursen, eller som ett examinerande tillfälle inför betygssättning. I de fall observation och trepartssamtal är examinerande har dessa en direkt koppling till bedömning av studenters kunskap vid kursens slut. Utöver observation och trepartssamtal kan dessutom VFU-handledarens värdering utgöra grund för bedömning av de lärandemål som examineras i VFU.

Trepartssamtalet förbereds med stöd av lokala underlag och rutiner. Trots detta visar det sig att samtalen inom samma lärarutbildning varierar avseende syfte, mål, innehåll och därmed också bedömningsgrunder. Henriksson (2019) identifierar trepartssamtalet som utvecklings-, kontroll- eller omsorgsgrundad logik, medan de logiker som formar bedömningen benämns som observations-, matris-, kontext- eller rimlighetsgrundade. Dessa olika logiker visar sig i Henrikssons studie bidra till motsättningar som kan ställas mot uppfattningen om att det finns en given rutin och grund för bedömning av de kunskaper som studenter utvecklar i VFU. Oavsett trepartssamtals uttalade syfte och mål, finns det således utmaningar i genomförandet som kan relateras till rättssäkerhet och likvärdighet. I den här studien riktas uppmärksamheten mot samtalet om observationen av undervisning som en del av bedömningsunderlaget under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Ytterligare ett perspektiv på studenters kunskapsutveckling i VFU är olika förståelser av innebörden av den del av lärarutbildningen som sker i yrkespraktiken. Sedan 2001 används benämningen verksamhetsförlagd utbildning, med en annan betydelse än praktik (SOU 1999:63). Verksamhetsförlagd utbildning betonar utbildningen i lärares yrkespraktik mer tydligt än tidigare. Dessutom synliggörs hur lärarutbildningen pågår i yrkespraktiken samt i lärosätets undervisningspraktik, två praktiker som bidrar med olika innehåll och prövar olika typer av kunskap (till exempel Eriksson, 2009; Gustavsson, 2008). VFU-handledarens uppdrag är således mer utbildande och handledande än förebildande. Därmed har också lärosätets lärare, som historiskt benämndes som metodiklärare, en annan roll i VFU. Rutinen med en observation av studenters undervisning och ett trepartssamtal signalerar att VFU-handledarens ansvar har ökat avseende bedömningen av studenters prestationer i VFU. Granskningar visar dock att observationen av undervisning i anslutning till trepartssamtalet kan få en avgörande betydelse för bedömning (Universitetskanslersämbetet, 2015, 2023), vilket skapar brister gällande rättssäkerhet och likvärdighet.

Utvärderingarna visar att flera lärosäten i hög grad tycktes förlita sig på att enskilda lärares besök på VFU-placeringen och deras samtal med handledarna kan vara tillräckliga underlag, medan andra lärosäten helt lutar sig på handledarens bedömning. Bedömargrupperna ansåg att detta är knappa underlag för bedömning, vilket också belyser vikten av att VFU-handledaren har adekvat handledarutbildning. (Universitetskanslersämbetet, 2023, s. 6)

Vidare finns nu förordningen om lärar- och förskollärarutbildning (SFS 2021:1335) som bland annat fastställer att det ska finnas en nära kontakt mellan VFU-skola och lärosätets lärare för att

stödja både handledningen och studenters lärandeprocess, och troligen även bedömningen av kunskapsutveckling i VFU.

Studenters professionsutveckling i en VFU-kurs sker således dels direkt i yrkespraktiken, dels i form av didaktiska resonemang och en strukturerad bearbetning av kunskap bland annat vid trepartssamtalet, där en observation av undervisning kan utgöra ett underlag. Mot bakgrund av utmaningen avseende rättssäker och likvärdig bedömning i VFU är det motiverat att undersöka hur observationen av undervisning framträder under trepartssamtalet, samt hur och om denna observation kan utgöra grund för bedömning av studenters prestationer i en VFU-kurs.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka den observerade undervisningens betydelse i trepartssamtalet som grund för en rättssäker och likvärdig bedömning.

Frågeställningar:

- Hur används den observerade undervisningen som ett underlag under trepartssamtalet?
- Vilka bedömningsaspekter som kan relateras till den observerade undervisningen framträder under trepartssamtalet?

Bakgrund

En väsentlig, men i vissa fall utmanande aspekt i yrkesutbildning är interaktionen mellan utbildningen i yrkets praktik och den del av utbildningen som är direkt knuten till undervisningen vid lärosätet (Darling-Hammond, 2014; Eriksson, 2009; Gustavsson, 2008; Heggen et al., 2018; Ulvik et al., 2023). Dessa två utbildnings- och lärmiljöer behandlar olika perspektiv, men ska samtidigt vara innehållsligt länkande till varandra. Darling-Hammond (2014) beskriver betydelsen av att studenter både ges möjlighet att vara verksam i yrkets praktik, och analysera sina erfarenheter för att utveckla en djupare kunskap om, och förståelse för yrkespraktiken. Hultman et al. (2011) belyser hur studenter under VFU både förhåller sig till bilden av yrkespraktiken som den har behandlats på lärosätet, och till den bild som i ord och handling kommuniceras i VFU-skolan. Studenter möter och agerar i en situerad yrkespraktik och undervisning med de förutsättningar som

finns i den aktuella VFU-skolan (Lyon, 2013). Pendlingen mellan lärmiljöer kan utmana på grund av studenters förväntningar, det som sker i den lokala yrkespraktiken, VFU-handledarens tolkning av sitt uppdrag, lärosätets perspektiv via lärosätets lärare i samband med observationen av undervisning samt trepartssamtal. Här finns således både en innehållslig och kunskapsrelaterad dimension. Studenter tar del av och medverkar i en lokal yrkespraktik, parallellt med det innehåll som bearbetas i utbildningens övriga kurser, vilket bidrar till att forma studenters lärandeprocess och professionella kunskapsutveckling.

Under trepartssamtalet är den observerade undervisningen en logisk utgångspunkt då den givetvis anknyter till ett eller flera lärandemål i en VFU-kurs. Samtalet är ett tillfälle att belysa och analysera studenters erfarenheter och handlingar från yrkespraktiken med utgångspunkt i lärarutbildningens progression och mål. Här finns således ett erfarenhets- och professionsrelaterat innehåll, med anknytning till vetenskaplig grund. Trepartssamtalet kan möjliggöra distans till studenters erfarenheter i VFU, och därmed stärka perspektivtagande och analys. Studenters förhållningssätt till vetenskaplig grund kan dock skilja sig mellan att förhålla sig medvetet kritisk och analytisk, eller att oreflekterat antingen anta eller negligera teorianknytning (McGarr et al., 2017). Studier visar också att lärosätets lärares bidrag till samtalet kan variera. Jedemarks studie (2019), beskriver hur samtal vid bedömningsmöten i samband med VFU kan sakna innehållslig integrering mellan erfarenhetsgrundad och vetenskapligt grundad kunskap. Ett annat exempel är när samtalet får en procedural karaktär, det vill säga när det som studenterna gör är i fokus (Hegender, 2010a, 2010b). Här betonas dessutom i hög grad det sociala och relationella, till exempel studenters kommunikation med elever. Lärosätets lärare och VFU-handledare riktar således enligt dessa studier sin uppmärksamhet mot lärarstudenters interaktiva procedurkunskaper. Ytterligare en aspekt som framkommer i studier är lärares användning av egen lärarerfarenhet som utgångspunkt i samtalet (Hegender, 2010b; Jons, 2017). Här finns givetvis en igenkännande- och trovärdighetsaspekt avseende kontextuell kunskap, men samtidigt också en begränsning beroende på vilka olika erfarenhetsgrundade perspektiv som aktualiseras. Holmqvist et al. (2021) konstaterar, i likhet med till exempel Hegender (2010a, 2010b), att trepartssamtalet har utmaningar när det inte relaterar till mer analytiska resonemang. Dessa exempel på studier visar hur trepartssamtalet kan ha karaktär av erfarenhetsgrundat samtal om enskilda händelser. Avseende trepartssamtalets innehåll finns därmed en obalans mellan det som behandlas och det förväntade, relaterat till den kunskap som studenten ska utveckla.

Det kan saknas samstämmighet mellan VFU-handledare och lärosätets lärare avseende studentens prestationer i VFU. Samma undervisningsexempel kan leda till olika bedömningar (Kupila et al., 2023; Tillema, 2009). Vidare kan det finnas ett maktförhållande mellan VFU-handledare och lärosätets lärare som innebär att trepartssamtalets uttalade syfte inte uppnås (Ortlipp, 2003). Henriksson (2019) studerar trepartssamtalet som form, dess interaktionsmönster och de institutionella logiker som framträder i mötet mellan student, VFU-handledare och lärosätets lärare. Studien visar hur olika logiker kan motverka varandra eller samspela. Den bedömningsgrund som initieras och det interaktionsmönster som formas, får betydelse för samtalsprocessen och vad den leder till. Henriksson uttrycker hur både motverkande och samverkande logiker bidrar till en osynlighet avseende studenters kunskapsutveckling i VFU. VFU-handledaren är i trepartssamtalet vanligen mer passiv när det handlar om att få eller ta samtalsutrymme (Holmqvist et al., 2021; Jons, 2017). VFU-handledarens bidrag handlar i hög grad om att bevaka, stödja och lyssna på lärosätets lärare (Henriksson, 2019). Ett försök med en handledarutbildning där VFU-handledare i rollen som studenter ges möjlighet att på ett fördjupat sätt identifiera och beskriva det egna yrkeskunnandet, visar sig få betydelse för deras bidrag i trepartssamtalet (Hegender et al., 2012; Nordänger & Lindqvist, 2012). Dessa VFU-handledare förhåller sig i högre grad till centrala begrepp och resonerar med utgångspunkt i dessa begrepp. Ulvik och Smith (2011) beskriver VFU som en övningspraktik respektive bildningsorienterad praktik där den sistnämnda innebär att studenter blir utmanade, och där VFU-handledare fungerar som en diskussionspartner. Studierna visar betydelsen av VFU-handledarens medvetenhet om sitt uppdrag. Cuencas (2010) framhåller vidare betydelsen av det relationella förhållnings sättet i trepartssamtalet med hänvisning till van Manens (1991) begrepp pedagogisk takt där samtalet skapar utrymme för studenters erfarenheter och upplevelser. Lärosätets lärare tar därmed enligt Cuenca ett steg tillbaka och möjliggör för ett samtal som kännetecknas av ”care, thoughtfulness, and tact” (2010, s. 263), till skillnad mot ett alltför styrt och kontrollerande samtal. Trepartssamtalet är således påverkat av en rad olika faktorer som har sin grund i förväntningar och förståelse för uppdraget, kunskap om uppdraget och troligen också det till synes förgivettagna.

Under VFU-perioden används olika typer av underlag som en styrning av mål och innehåll under kursen, och i vissa fall som en dokumentation inför bedömning. Underlagen kan användas enbart av lärosätets lärare, av VFU-handledare eller av VFU-handledare och student. Dessa underlag kan ha varierande struktur och omfattning. Florin Sädbom et al. (2019), beskriver hur studenter kan

EDUCARE

uppfatta dessa underlag som ett formativt stöd i VFU, medan VFU-handledare har en mer problematiserande hållning till utformning och användning. Här finns således en skillnad mellan förhållningssätt eller förväntningar om man är den som ska lära, eller om man är den som handleder och ansvarar för det som både ska ske och värderas i VFU. Hegender (2010b) beskriver att underlag i liten utsträckning verkar spela en aktiv roll under trepartssamtalen. Underlaget som ska bidra till likvärdighet, kan uppfattas som en slags instrumentell styrning. Förutom utformningen av ett underlag är till exempel användningen av det, såsom tolkning av kriterier och nivå, eller valet av den undervisning som bedömningen riktas mot kritiska aspekter för en valid och reliabel bedömning (Jönsson & Mattsson, 2011).

Med utgångspunkt i det som studenter medverkar aktivt i under VFU, är analysen av den egna kunskapsutvecklingen en typ av grund för bedömning. En central aspekt av studenters lärandeprocess utgörs av medvetenhet och kunskap om det egna lärandet, och därmed också om mål och kriterier. Berglund et al. (2020), studerar studenters förmåga till en mer kritiskt reflekterande självvärdering i anslutning till VFU och konstaterar att den utvecklas över tid, men att den också medvetet behöver stärkas under lärarutbildningen. Videoinspelningar av undervisning och observation av egen undervisning har visat sig vara ett framgångsrikt sätt att skapa en mer fördjupad analys av undervisning (Alvunger & Grahn Johansson, 2018; Baran, et al. 2023; Marsh & Mitchell, 2014; Wennergren, et. al., 2023). Den inspelade undervisningen möjliggör en rekontextualisering av den direkta upplevelsen.

Sammanfattningsvis visar exempel på tidigare studier att observationen av undervisning behöver problematiseras avseende dess roll och betydelse i trepartssamtalet, och inför bedömning av kunskapsutveckling i VFU. Föreliggande studie ägnas åt hur den observerade undervisningen framträder i samtalet som helhet, samt hur bedömningsaspekter uttrycks.

Metod

Studiens kontext är yrkeslärarprogrammet vid ett svenskt lärosäte där det finns gemensamma rutiner för lärarprogrammets VFU-kurser. En av dessa rutiner är att lärosätets lärare gör en observation av studentens undervisning, samt genomför ett trepartssamtal. Utgångspunkten för samtalet är VFU-kursens lärandemål, med andra ord den kunskap som studenten ska ges förutsättningar att utveckla under kursen. Vid trepartssamtalet medverkar student, VFU-

handledare och lärosätets lärare. I den lärarutbildning som utgör studiens kontext är den observerade undervisningen inte den enda grunden för bedömning och examination. Den utgör dock en del av underlaget inför bedömningen.

För att kunna förhålla sig till studiens syfte krävdes data som kunde beskriva handlingar och uttryck under trepartssamtalet. Studiens data utgjordes därmed av inspelade trepartssamtal. Samtalen genomfördes i ett digitalt mötessystem, vilket innebar att inspelningen startades av lärosätets lärare och godkändes av medverkande student och VFU-handledare. Studentens förberedelse bestod av tre delar: planering av en undervisningssekvens, den planerade undervisningens genomförande, samt en självvärdering av VFU-kursens lärandemål. Dessa underlag bearbetades vid trepartssamtalet.

Omfattningen av data var sammanlagt åtta trepartssamtal i VFU-kurser under termin två respektive fyra. Samtalens längd varierade mellan ca femtio-nittio minuter. De inspelade trepartssamtalen transkriberades. Urvalet av trepartssamtal var ett slumpartat bekvämlighetsurval, där den period inom vilken data planerades att samlas in fick styra urvalet av samtal. Här finns således inget strategiskt urval grundat i val av student, VFU-handledare eller VFU-skola. De yrkesutbildningar som var representerade, det vill säga studenternas VFU-placeringar, fanns inom gymnasieskola eller kommunal vuxenutbildning. Representerade yrkesämnesinriktningar var med översiktliga benämningar naturbruk (två studenter), barn och fritid (en student), bygg och anläggning (en student), hotell och turism (en student), handel och försäljning (en student), fordon och transport (en student) samt restaurang och livsmedel (en student). Samtliga trepartssamtal genomfördes i distansverktyget Zoom.

De tre lärare som medverkade i rollen som lärosätets lärare vid de inspelade trepartssamtalen var samtidigt delaktiga i studiens genomförande. Studiens forskare har varit ansvarig för processen som helhet. Studien är därmed praktisknära genom att tre av fyra författare har varit aktiva i datainsamling och analys, tillsammans med studiens forskare. Studiens forskare har egen tidigare erfarenhet av observationer av undervisning samt trepartssamtal. Under studiens genomförande fördes en kontinuerlig dialog mellan forskare och lärosätets lärare.

Studiens analysarbete genomfördes med stöd av kritisk hermeneutik, vilket innebar en pendling mellan förförståelse, förklaring och ny förståelse (Ricoeur, 1993, 2002). I studiens analysprocess riktades uppmärksamheten mot trepartssamtalets innehåll (det som uttrycktes) och process (samtalets genomförande), vilket därmed utgjorde den text som analyserades (Ricoeur, 1993, 2002). Texten utgjorde underlag för tolkning, och därmed förståelse av samtalets innehåll och innebörd. Relationen mellan närhet och distans skapades via upprepande läsningar under pågående analys. Analysen fördjupades fram till ett läge där ett resultat började växa fram och stabiliseras. I överensstämmelse med kritisk hermeneutik identifierades och tolkades i ett första skede, mönster i texten utifrån de två frågeställningarna om hur den observerade undervisning användes som underlag, samt vilka bedömningsaspekter som kunde relateras till den observerade undervisningen. I nästa fas av analysarbetet var betydelsen av framträdande mönster, eller med andra ord, förståelsen av de mönster som framträdde i respektive frågeställning aktuella. Nu var syftet vägledande för en mer fördjupad tolkning. Denna analysfas ledde fram till studiens resultat. I analysarbetet var förförståelsen ett perspektiv som både kunde användas och behövde hållas på plats (Gustavsson, 2008). Förförståelsen bearbetades i dialog mellan forskare och i studien medverkande lärare. Dialogen bidrog till att synliggöra egna tolkningar och egen förförståelse, och samtidigt ta distans från det egna.

I en praktikhärla studie som dessutom genomförs i en egen kontext är validitets- och reliabilitetsfrågan möjligen mer kritisk än vid mer distanserad forskning. Här fanns dock parallella styrkor och utmaningar. Exempel på både styrka och utmaning var närheten till den studerade kontexten samt de olika perspektiv som lärosätets lärare respektive forskare bidrog med. Styrkan handlade även om en god kännedom om yrkesutbildning, VFU i yrkeslärarprogrammet och trepartssamtal. En utmaning var att skilja på den egna upplevelsen av trepartssamtalet och det som framträdde i texten. Samtidigt fanns en styrka i att kunna pendla mellan förförståelse och text, det vill säga det observerade trepartssamtalet (Gustavsson, 2008). Vad gäller studiens validitet och reliabilitet är bedömningen att kännedom om studiens kontext, det vill säga den gemensamma förförståelsen, samt ett granskande och kontinuerligt samtal mellan forskare och lärosätets medverkande lärare bidrog till studiens kvalitet.

I studiens användes aktuella etiska regler för insamling av data samt analysarbete (Vetenskapsrådet, 2024). Samtliga medverkande studenter och VFU-handledare informerades muntligt och skriftligt om studien och tillfrågades om samtycke i samband med inspelningen. Studenter och VFU-

handledare informerades om rättigheten att när som helst avbryta inspelningen. Lärosätets lärare medgav samtycke via sin aktiva medverkan i studiens datainsamling och analys. All data sparades i universitetets interna datalagringssystem (Vetenskapsrådet, 2024). Studiens genomförande som helhet säkerställde ett etiskt förhållningssätt genom en öppenhet mellan studenten och medverkande lärare samt VFU-handledare om trepartssamtalets användning som data. Denna öppenhet är nödvändig och möjlig vid praktisknära studier där frågeställningarna formuleras och studeras i den egna praktiken och där intresset grundas i ett eget valt problemområde. Studentens, VFU-handledarens eller lärares upplevelser av trepartssamtalet och som kan uttryckas i datainsamlingen är inte föremål för analys.

Resultat

Resultatet redovisas i tre delar. I de två första delarna behandlas studiens två frågeställningar under egna rubriker. Del tre innehåller en fördjupad och samlad tolkning relaterad till studiens syfte. Här vidgas perspektivet via tidigare studier och kunskap som kan bidra till studiens resultat.

Hur används den observerade undervisningen som ett underlag under samtalen?

Den observerade undervisningen framträder på olika sätt beroende på samtalens process som i sin tur grundas i lärarens plan för samtalet, men också VFU-handledarnas och studenternas initiativ eller reaktioner. Starten av samtalet kan tolkas som en ”lära känna”-sekvens. Lärosätets lärare ställer mer allmänna frågor, till exempel om studentens ämnesbehörighet, eller ber att VFU-handledare och student presenterar sig. Därefter beskriver läraren det planerade upplägget och stämmer av om den planen är relevant.

Studenterna uppmanas tidigt i samtalet att beskriva, argumentera för och värdera sin planering och erfarenheter från den observerade undervisningen. Undervisningen framträder och används således som ett första område att samtala om:

Kursen har fyra lärandemål som vi rör oss kring. Vi kommer att växla mellan att prata om din undervisning och självvärderingen och processer som du är i. Men jag tänker att vi börjar med din undervisning. Du har gjort en planering, spelat in och skickat den...Du har haft en idé, så här skulle jag vilja att det blir, och så här blev det. Hur tänker du själv om planeringen och hur det blev? Berätta du. (samtal 8/VFU-kurs 1)

EDUCARE

Studenten ges i exemplet ovan möjlighet att berätta om sin undervisning, från planering till genomförande, och sin analys av resultatet. Den observerade undervisningen får en "huvudroll", och studentens perspektiv får en framträdande position. Studenternas berättelser kompletterar här lärarnas kontextuella kännedom om VFU, till exempel skillnaden mellan skolförlagd yrkesutbildning och lärlingsutbildning i den aktuella skolan (samtal 7/VFU-kurs 2). Den observerade undervisningen framträder därefter på olika sätt beroende på lärarnas initiativ, och hur VFU-handledare och studenter möter dessa.

Ett sätt att samtala om den observerade undervisningen är att utgå från studenters intentioner och plan, vilket kan tolkas som att lärosätets lärare söker en djupare förståelse än den som underlagen har bidragit med: "Jag tänker mer så här hur du tänkte när du planerade och genomförde, utvärderade...Vad hade du för olika idéer och tankar?" (samtal 1/VFU-kurs 1). Lärosätets lärare söker efter motiv och argument för planeringen. En annan inledande fråga handlar mer specifikt om den genomförda undervisningen och studenters upplevelse av, och uppfattning om det som hände vid undervisningstillfället och lärdomar av det: "Hur tyckte du att det var? Vad var lätt? Vad är sånt som du behöver jobba vidare med?" (samtal 5/VFU-kurs 1). Utgångspunkten här är därmed mer uppföljande och utvärderande både avseende studenters upplevelse och medvetenhet om den egna lärandeprocessen.

När studenterna ombeds att beskriva, argumentera för och analysera undervisningen ges utrymme att förklara och fördjupa ett resonemang med utgångspunkt i den observerade undervisningen, det vill säga det underlag som är gemensamt:

Så jag lägger mig på en basic-nivå det jag tycker att dom ska göra också, för då är det lättare att knyta an till uppgiften och känna att "ja men det här löser jag, det är genomförbart". Det är inte för övermäktigt...Jag hade ju en tanke i början att "Ja, men vi kör, och så kör vi, och så tar vi in det och det och det." Men jag får banta ner det här för det går inte att få med liksom allt. Men jag upplevde ändå att dom blev intresserade, dom var engagerade, dom hade att göra, dom gjorde vad dom skulle, dom lärde sig. Utvecklingskurvan gick för vissa väldigt fort upp liksom. Dom snappade upp, tyckte det var lite roligt. Ja, dom frågade mycket och då ser man att dom är intresserade. Och dom räckte upp handen när jag jobbade mellan dom. Försökte, så gott jag kunde där. Även om vissa fick vänta lite, men dom testade själva och jag gav lite tips och trix. Vissa fick jag hjälpa lite mer än andra. (Samtal 1/VFU-kurs 1)

Studenten beskriver här sina egna iakttagelser av den planerade undervisningens innehåll, hur eleverna tar emot undervisningen, samt hur studenten anpassar undervisningen. Här uppstår ett samtal om olika val, strategier och möjligheter. Studenten pratar om vad eleverna uppmanas att

göra, att de ska förstå vad de ska lära sig och varför en viss kunskap är väsentlig. Lärosätets lärare bemöter studentens iakttagelser genom att ställa frågor om det som studenten diskuterar. I stället för lärarens observation av undervisningen är det studentens iakttagelser som är utgångspunkt i samtalet.

Ett annat exempel på hur den observerade undervisningen används är när studenter riktar blicken mot sig själv och gör en typ av självvärdering av lektionen.

Inget var lätt...Det var ju många förbättringsområden där. Jag var superstressad...Så det gick ju i en rasande fart. Det jag spontant tänker på är att jag behöver bjuda in eleverna mer. Jag har fått mycket tips av min handledare av vad jag kan förbättra. (samtal 5/VFU-kurs 1)

Lärosätets lärare prövar att fånga det mer positiva ”Men vad tyckte du fungerade bra?” (samtal 5/VFU-kurs 1). Studentens värdering av undervisningen är i det här exemplet självkritisk och läraren prövar att skapa en balans genom att fråga om det mer framgångsrika. Studenten beskriver då hur eleverna veckan efter undervisningstillfället visade att de hade utvecklat den kunskap som behandlades i den aktuella undervisningen. Ett annat exempel är studenten som uttrycker utmaningen med att diskutera den observerade undervisningen: ”Det gick ju bra. Jag har svårt att vara kritisk mot mig själv. Den gick enligt planeringen” (samtal 6/VFU-kurs 1). Här bekräftar VFU-handledaren studentens styrkor med att studenten ”löste det jättebra, startade upp, genomförde och avslutade” (samtal 6/VFU-kurs 1).

Ett tredje sätt att använda den observerade undervisning är när studenter beskriver en strategi som grundas i ett bestämt syfte. En student beskriver och argumenterar för användningen av ett sammanfattande dokument över moment som ska prövas, och kunskaper som elever ska utveckla: ”Den ger en överblick och struktur vad är det vi pratar om? Var är vi? Vi gick igenom mer eller mindre utifrån det här papperet” (samtal 8/VFU-kurs 2). Lärosätets lärare använder andra begrepp för att sätta ord på studentens argument. ”Precis det du lyfter, att det hjälper dom att följa med i organiseringen, att dom kunde följa med i vad som hände. Du hade ingen tavla som du kunde skriva på, det krävdes andra förutsättningar för eget stöd. Det var väsentligt i planeringen” (samtal 8/VFU-kurs 2). Lärarens sammanfattande kommentar kan uppfattas som en analys av studentens resonemang och egen iakttagelse av undervisningen. En annan student planerar undervisning som avviker från tidigare rutiner. Eleverna ska agera mer aktivt och utifrån egna beslut i ett

EDUCARE

undervisningsmoment som både handlar om utförande av en arbetsuppgift, samt val och beslut som anknyter till kännedom om material och idé om resultat:

Planeringen blev bra. Lektionen blev som jag hade planerat. Det dök upp lite grejer som jag inte hade reflekterat över, eller jag hade reflekterat över det. (samtal 3/VFU-kurs 2)

Studenten beskriver hur eleverna själva fick välja material till en arbetsuppgift där de skulle tillverka en produkt. Alla elever hade samma uppgift, men det fria valet bidrog till en viss rörlighet och osäkerhet. Lärosätets lärare reagerar med att prata om balansgång mellan elevernas förkunskaper och förutsättningar, samt målet med lektionen. VFU-handledaren är positiv i sin analys till studentens initiativ: ”Den här utvärderingen och reflektionen blev fantastisk. Vad mycket bra alla fick med sig. Det här var spännande, men också lite vågat” (samtal 3/VFU-kurs 2).

Samtalet riktas här mot en analys av resultatet av den genomförda undervisningen, och en diskussion om möjliga åtgärder för att undvika det som blev utmanande för eleverna, och för studenten. Lärosätets lärare ger exempel på utmaningar. Samtidigt har VFU-handledaren iakttagit hur de elever som brukar vara tysta, nu blev involverade i diskussioner under arbetet med kursuppgiften.

En annan iakttagelse är när lärosätets lärare analyserar undervisningen och beskriver alternativ eller ger råd, vilket då innebär att läraren har en mer undervisande roll. I vissa fall ger VFU-handledaren sitt stöd, och har i andra fall andra synpunkter. I nedanstående exempel handlar samtalet om att hur lärosätets lärare ger förslag på att stimulera alla elevers möjlighet att vara aktiva i undervisningen:

Då har jag en idé. Jag tycker att du ska läsa texten. Nu lyssnar vi på detta. Kommunera genom att lyssna, tala och skriva [del av ett lärandemål]. Man kan ju göra så här. Det här tycker jag är ett bra sätt, att ha bikupor två och två. Det finns en till i rummet som har samma svar som jag. (samtal 4/VFU-kurs 1)

I det här fallet tackar studenten för råden och ser dem som användbara. Även VFU-handledaren ställer sig positiv till den konkreta återkopplingen. I ett annat samtal leder lärarens råd till en kommentar från VFU-handledaren att det finns en rutin i VFU-skolan att göra det som lärosätets lärare föreslår (samtal 2/VFU-kurs 2).

Ovan beskrivna exempel på hur den observerade undervisningen används i samtalet kan tolkas som studenters förtydligande av planering och genomförande, studenters egen värdering av

undervisningen, bekräftelse av studenters undervisning eller råd till studenter om alternativa val. Dessa identifierade sätt att använda den observerade undervisningen är inte separerade till olika trepartssamtal. Det gemensamma är att de sker i den första delen av trepartssamtalet.

Den observerade undervisningen fungerar som en ingång till ett mer generellt samtal om undervisning. Här sker således en övergång från det observerade till ett samtal om till exempel didaktiska strategier, yrkesrollen eller utmaningar. Här bidrar studenter, VFU-handledare och lärosätets lärare till växlingen från samtalet om den observerade undervisningen till andra områden och frågor. Observationen av undervisning leder till en fördjupad dialog eller diskussion om studenters lärande i relation till lärandemål och till erfarenheter från VFU:

Ja, jag har ju varit nervös så där innan jag började. Hur ska detta gå? Hur ska man lära känna dom och. Sen upplevde jag i början när jag var med klassen att vad har jag för roll? Jag har ju jobbat mycket, men nu är jag lärling. Man hoppar mellan konstiga roller liksom. Nu ska jag ta över [VFU-handledarens namn] klass här liksom. Saker som jag inte kan. Man får känna in och anpassa sig mycket i början och observera. Det är det som jag har gjort och försökt, och sen har jag byggt på det eftersom jag har lärt känna dom. (samtal 1/VFU-kurs 1)

Studenten beskriver här sin upplevelse av att vara i ett helt nytt sammanhang, ny roll och kontinuerliga byten av roller och uppgifter. Det finns en upplevelse att ta sig an något man inte kan sen tidigare, men ändå att det är självklart att man ska göra det. VFU-kursen är ett sammanhang där studenter behöver vara aktiva både i tanke och handling. En annan student fokuserar på att tolka styrdokument: "Läsa styrdokument och utgå från det. Vad kan jag plocka in i detta moment? Hur får jag veta var eleverna ligger i sin kunskapsnivå och vilken nivå kan jag ha på lektionerna?" (samtal 7/VFU-kurs 2). Således riktar studenter uppmärksamhet mot sig själv som blivande yrkeslärare och identifierade utmaningar utöver den observerade undervisningen.

Ett annat exempel på samtalsområde är när lärosätets lärare tar upp något som studenten skrivit i sin självvärdering som handlar om didaktiska strategier: "En framgång som har vuxit under perioden är att låta eleverna testa mer själva, för att sen kunna använda resultatet för en diskussion och reflektion, alltså att formulera praktiska moment så att eleverna vet vad de ska göra med dessa praktiska moment och instruktioner." (samtal 8/VFU-kurs 2). Studenten beskriver bakgrunden till sitt resonemang och lärosätets lärare frågar om uppföljning av resultatet: "Så här ser det ut nu. Vad gjorde du för att få det så här? Hur tycker du själv att det blev?" (samtal 8/VFU-kurs 2). Läraren diskuterar skillnaden i elevers lärande beroende på hur undervisningen arrangeras. Utifrån det

EDUCARE

diskuterar studenten hur olika strategier passar olika elever, men också vilka krav som ställs på nivå av yrkeskunskap. Diskussionen leder således vidare. VFU-handledaren bidrar med analytiska frågor till studenten: ”Jag funderar på hur man parar ihop elever. Vad kan du se för möjligheter där?” (samtal 8/VFU-kurs 2). Lärosätets lärare och VFU-handledaren ställer båda frågor, där studenten behöver fördjupa resonemanget.

Den sammanfattande analysen visar hur den observerade undervisningen får en framträdande funktion tidigt i trepartssamtalen. Lärosätets lärare ber studenterna göra en analys av planeringen och av undervisningen. Studenternas och även VFU-handledarnas resonemang och kommentarer bidrar till hur den observerade undervisningen behandlas i samtalet. Lärosätets lärare prövar att fördjupa diskussionen om den observerade undervisningen genom att ställa frågor, bidra med sin analys eller egen erfarenhet eller utmana studenternas resonemang. Samtalet om den observerade undervisningen inspirerar till nya frågor och samtalsområden på initiativ av studenter, VFU-handledare eller lärosätets lärare. Därmed sker en övergång från samtal om den observerade undervisningen till ett samtal om det som sker i VFU, studenternas och VFU-handledarnas erfarenheter och handlingar, samt lärarnas bidrag till samtalet.

Vilka bedömningsaspekter som kan relateras till den observerade undervisningen framträder under trepartssamtalet?

Bedömningsaspekter framträder i samtalet om den observerade undervisningen, studenternas självvärdering samt VFU-handledarnas bedömning. Bedömning av studenternas kunskap relateras direkt till den observerade undervisningen eller till studenternas prestation i VFU som helhet, där den observerade undervisningstillfällen utgör ett av flera exempel. Bedömningen är bekräftande och beskriver studenternas styrkor, men ger också förslag på utveckling.

När VFU-handledarna bidrar med sin bedömning är den i hög grad kopplad till studenters generella kunskap och med vissa exempel från observerad undervisning. VFU-handledarna känner kontexten, har iakttagit studenten i olika sammanhang och kan relatera olika situationer till varandra. Bedömningen är explicit, men där den observerade undervisningen hamnar i bakgrunden:

Rådfrågar mig, svarar upp, positiv, glad och saklig. Tjej som kommer in i ett yrke där det krävs förkunskaper, inte ord i litteraturen. Det finns kunskap som man bara får om man har jobbat och drivit företag. Jättepositivt för eleverna. [studentens namn] lär sig olika tekniker. Bemöter ungdomarna och når dom på bästa möjliga sätt. (samtal 2/VFU-kurs 1)

VFU-handledaren gör i exemplet en värdering av studentens yrkeskunskaper samt relationella och sociala styrka i VFU som helhet. Vidare uttrycker VFU-handledaren hur studenten utvecklar sin didaktiska kompetens. Lärosätets lärare får en allmän bild av en välfungerande student sett till förhållningssätt och yrkeskunskaper, samt ett intresse för att utveckla didaktisk kompetens.

Ett annat exempel på bedömning är när VFU-handledaren startar i den observerade undervisningen, som övergår till ett vidare resonemang om studenten i VFU:

Det var en bra presentation som [studentens namn] gjorde i början på lektionen. Det var en bra uppstart, en bra förberedelse att skriva på tavlan vad vi ska jobba med och så. Bra exempel och det gjordes på ett bra sätt. Själva uppgiften hängde ihop med presentationen. [studentens namn] är redan nu är en väldigt uppskattad lärare. Vi hade en lektion nu när en elev ville fråga [studentens namn] hela tiden. [studentens namn] är väldigt driven. Tar egna initiativ, gör saker dels i kollegiet, men också bland eleverna. [studentens namn] går runt i klassen på eget initiativ. (4/VFU-kurs 1)

VFU-handledaren växlar här från att konkret beskriva vad som hände i den observerade undervisningen till att resonera om studentens förhållningssätt och ledarförmåga i relation till elever och lärare. Således vidgas bedömningsaspekterna från det som uppfattas som centralt i den observerade undervisningen till studentens mer generella kunskap. I ett liknande exempel sker samma process, och där VFU-handledaren försöker förhålla sig till lärandemålen eller sitt uppdrag som VFU-handledare:

Jag tror att jag har fått med några bra punkter här och det första är ju att du är väldigt lugn. Det är bra, det är en bra förmåga att inte stressa upp sig. Bra på att visa en till en när du är med eleverna liksom. Sen tyckte jag att det var väldigt bra med din film, visade väldigt tydligt vad som var rätt och vad som var fel...Det är rätt, det här fel...Jag tyckte att planeringen stämde bra och framför allt det som kan vara det svåra att, om man inte har nån erfarenhet att man hittar rätt nivå, vad man ska ha på lektionen. Det pratade vi ju ganska mycket om när du planerade. Jag lät dig ju tänka ganska fritt och till slut så "Jag får nog ta bort det här och jag får ta bort det här." För man har ju, speciellt när man kommer direkt från produktion, då har man en övertro på elevernas förmåga. Då tänker man att det här löser dom snabbt, och nu kör vi på här. Så ska man mata på med så mycket information, så mycket kunskap och man vill så mycket att eleverna bara ska suga åt sig detta. Så har man siktat för högt och så är det ingen som förstår nånting, så det var jättebra. Sen hur det går generellt. Ja det är ju som lektionen. Han är ju med på allt. Vill vara med i alla diskussioner. Alltid nyfiken, ställer frågor, varit här varje dag. Försöker verkligen jobba på det här med relationskapandet med eleverna som är viktigt om man ska nå eleven. Och det görs ju inte över en natt. Försöker bidra i pedagogiska diskussioner, tycker jag är bra, försöker bidra med reflektioner och infallsvinklar när vi tänker nånting hur vi ska organisera en lektion och så där. (samtal 1/VFU-kurs 1)

VFU-handledaren har i det här fallet förberett sig på att beskriva studentens utveckling och kunskap som helhet. Den observerade undervisningen blir ett exempel i ett vidare resonemang som

EDUCARE

berör handledningens karaktär, samt didaktiska frågor om innehåll och om lärande. Bedömningen beskriver och motiverar studentens styrkor. VFU-handledaren är noga med att följa sitt uppdrag som handledare och är medveten om lärandemålen.

Även lärarnas bedömning uttrycker studenters styrkor: ”Du är en tydlig ledare, du väntar in, du ställer frågor, du har ett positivt bemötande, du är glad, du tycker det är roligt” (samtal 4/VFU-kurs 1). Bedömningen handlar här både om specifik och generell kompetens. Den är exemplifierande, men kan tolkas som sammanfattande. I ett annat sammanfattande exempel är betoningen annorlunda, men ändå liknande:

Du har kunskap och förståelse för hur undervisningen kan utformas och du har yrkeserfarenheten. Du jobbar tillsammans med eleverna på ett bra sätt, med ett gott bemötande. Jag tycker att eleverna fick talutrymme. Sen lyfter du det med att få med flera elever. Du pratar om syfte och mål med lektionen. Din lärarroll är helt jättebra. (samtal 6/VFU-kurs 1)

Lärarnas explicita bedömning har därmed olika innehåll, vilket kan bero på den observerade undervisningen, eller på lärarnas mer eller mindre medvetna val. I flera fall är studenters relationella kompetens något som blir framträdande. I andra fall är de didaktiska valen mer centrala: ”Du initierar sätt att fördjupa, argumenterar för att komma åt mer processinriktade kunskaper. ... När jag hör dig prata har du en god förmåga att komma med argument och motargument” (samtal 3/VFU-kurs 2). Lärosätets lärare uttrycker vad studenters agerande bidrar till. Lärarnas bedömning kan vara direkt bekräftande av studenters kunskaper i en positiv riktning: ”Du har koll på det som är viktigt och det är gott nog. Du skapar förutsättningar för lärande” (samtal 6/VFU-kurs 1). Här har samtalet handlat om studentens erfarenheter och beskrivning av sin undervisning. En bekräftande, men samtidigt utvecklande bedömning kan innebära att lärosätets lärare ger förslag på alternativ till studenters handlingar:

Du hade en god relation. Dom [eleverna] blev ju väldigt aktiva. I slutet motiverade du vad de skulle göra och då tänkte jag, vänd på det. Börja med det. Inled lektionen med att det här ska de lära sig för att... (samtal 2/VFU-kurs 2).

Läraren ger en bekräftande bedömning, men också ett råd om förändring.

Studenters egen bedömning är i hög grad relations- eller ledarskapsinriktad. Samtalet blir därmed mer generellt och inte relaterat till den observerade undervisningen. I stället är den ett svar på frågan om styrkor, utmaningar och utvecklingsområden. Ett exempel är studenten som beskriver en trygghet och styrka avseende sin yrkeskunskap, men att rollen som ledare för undervisningen är en

utmaning. Studenten resonerar om att ha övat på ”pondus i klassrummet” (samtal 4/VFU-kurs 2) och säger samtidigt att ”Man vill inte ta för mycket plats.”. I stället för att prata om åtgärder resonerar studenten om hur man kan förebygga: ”Hur kommer man inte dit?” (samtal 4/VFU-kurs 2). Här finns också tillfällen när studenter gör en värdering av nuläge. Studenten är medveten om egna styrkor och behov av utveckling och uttrycker det i samtalet:

Jag behöver utmana mig själv. Vilket krav har jag och vad kan jag lämna över till eleverna. Utvärdera med eleverna i efterhand. Det är vad vi ska göra. Lös det, sen följer vi upp. Utmaningen är att eleverna är så olika. (samtal 8/VFU-kurs 2)

Studenten resonerar här om sin hållning gentemot eleverna och vad som är nästa utvecklingssteg. Den observerade undervisningen utgör därmed inte underlag för resonemanget. I stället är det en mer allmän iakttagelse som kommer till uttryck som en självvärdering och där utvecklingsbehov är ett framträdande samtalsinnehåll.

Den sammanfattande analysen visar att den observerade undervisningen skapar ett allmänt underlag för bedömning av studenternas styrkor och utvecklingsområden. Lärosätets lärare bedömer studenters relations- och ledarskapsförmåga samt val och strategier vid undervisningssituationer. VFU-handledarnas bedömning tar ett vidare perspektiv än den observerade undervisningen. Här är det studenters styrkor och utveckling i VFU som helhet som bedöms. Studenternas bedömning relateras både till den observerade undervisningen och till mer generella iakttagelser. Studenter, VFU-handledare och lärare är samspelta i samtalet om bedömning, även om samtalets innehåll och grund för bedömning riktas åt olika håll.

Vilken betydelse har den observerade undervisningen vid trepartssamtalet?

Den fördjupade analysen utgår dels från samtalet om den observerade undervisningen, dels från de bedömningsaspekter som framträder i samtalet. Den beskrivande delen i resultatets inledande delar lägger en grund för att förstå betydelsen av den observerade undervisningen vid trepartssamtalet. Tolkningen tar stöd i förförståelsen samt i redovisade studier.

Trepartssamtalet i den aktuella studien är formellt sett inte ett betygsgrundande bedömningssamtal. Däremot framträder både formativ och summerande värdering i samtalet, såväl implicit som explicit. Detta kan ses som naturligt då samtalets utgångspunkt är den aktuella kursens lärandemål,

EDUCARE

vilka beskriver den kunskap som studenterna ska utveckla avseende innehåll, karaktär och nivå. Merparten av dessa lärandemål kan direkt relateras till undervisning, och därmed också till den observerade undervisningen.

Den aktuella kursens lärandemål, vilka utgör utgångspunkten för trepartssamtalet används på olika sätt, men är i hög grad styrande i samtalet. Lärosätets lärare ställer frågor som hämtas från lärandemålen och som riktas mot den observerade undervisningen, eller mot andra områden relaterat till det som sker i VFU. Lärandemålen representerar anknytningen mellan lärandemiljöer, och det innehåll som lärosätet respektive VFU-skolan bidrar med. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen via studentens handlingar, uttryck och erfarenhet är dock dominerande under trepartssamtalet (t.ex. Darling-Hammond, 2014).

Samtalet om den observerade undervisning inleder trepartssamtalet, vilket ger den en central position i den fasen. Den är ett konkret och gemensamt exempel att förhålla sig. Den bidrar till en mer eller mindre fördjupad diskussion om det förväntade, om utmaningar, framgångsfaktorer och utvecklingsområden. Efterhand får den observerade undervisningen en mer underordnad betydelse. Även om samtalet handlar om undervisning, är det mer generella didaktiska frågor eller andra närliggande områden som anknyter till yrkeslärarens uppdrag som utgör innehåll. Den observerade undervisningen är därmed en ingång till andra samtalsområden.

Trepartssamtalet är i hög grad en interaktiv handling som leds av lärosätets lärare, via studenternas och VFU-handledarnas initiativ och uttryck. Både studenter och VFU-handledare är i hög grad aktiva. Vid en jämförelse med de logiker som framträder i Henrikssons studie, och som benämns som utvecklingsgrundad, kontrollgrundad och omsorgsgrundad bedömningslogik (2019, s. 86), kan de delar av samtalet som handlar om studenternas agerande i samband med den observerade undervisningen, övriga undervisningstillfällen eller andra typer av uppdrag identifieras som utvecklings- och omsorgsgrundad logik med olika betoning, samt med inslag av en mer reflektionsgrundad logik. När samtalet riktas mot bedömning av den observerade undervisningen finns en observations-, kontext- eller rimlighetsgrundad logik, medan den mer matris- eller kriteriegrundade logiken är framträdande i samtalet om kursens samtliga lärandemål samt via lärares, VFU-handledares och studenters formativa och summerande uttryck (jfr Henriksson, 2019, s. 86). Område eller kunskaper som alltid berörs är studentens relations- och ledarförmåga (jfr Hegender, 2010a, 2010b), samt en mer generell kunskap om att planera, organisera och genomföra

undervisning. Däremot framträder mer sällan aspekter som undervisningens innehåll, mål och val av undervisningsformer samt vetenskaplig grund (jfr Holmqvist et al., 2021). Bedömningen av studentens undervisning tycks därmed omfatta delar eller aspekter av undervisningspraktiken, men utesluta annat.

Den observerade undervisningen utgör ett exempel på studenters aktuella kunskap och används därmed som ett samtalsunderlag, men också som en aktuell grund för bedömning av studenternas kunskap. När samtalet vidgas till andra exempel i VFU vidgas också bilden av studenternas kunskap avseende VFU-kursens innehåll och nivå (lärandemålens uttryck för kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingar och förhållningssätt). När samtalet vidgas har dessutom studenter och VFU-handledare en mer aktiv roll. Exemplet med den observerade undervisningen ger lärosätets lärare en möjlighet att ställa riktade didaktiska frågor, samt att uttrycka sin bedömning av det specifika tillfället. När samtalet vidgas till VFU som helhet är det vanligen VFU-handledaren och studenten som bidrar med exempel, iakttagelser och även bedömning. Den observerade undervisningen utgör en gemensam grund i trepartssamtalet, medan samtalet om VFU som helhet förefaller bidra med andra infallsvinklar och perspektiv, med betydelse för studentens aktuella lärandeprocess och professionsutveckling.

Diskussion

Studiens resultat diskuteras utifrån syftet att undersöka vilken betydelse den observerade undervisningen har vid trepartssamtalet. Resultatet ger ett underlag för en diskussion om tolkningen av förordningen (2021:1335) om kontakten mellan lärosäte och VFU-skola, rättssäker och likvärdig bedömning i VFU, samt VFU och vetenskaplig grund. Avslutningsvis finns en metoddiskussion samt studiens konklusion.

Studien synliggör hur den observerade undervisningen utgör ett användbart underlag under trepartssamtalet. Den observerade undervisningen oavsett innehåll och undervisningsform, framträder och används som ett konkret exempel. I de samtal som ingår i studien är den aktuella kursens lärandemål styrande. En möjlig förklaring till det är att studien är genomförd i samma lärarutbildning, där finns en gemensam överenskommelse om att lärandemålen ska vara centrala i trepartssamtalet. Samtalet om den observerade undervisningen varierar dock mellan att behandla

EDUCARE

studentens förtydligande av planering och genomförande, studentens egen värdering, bekräftelse av studentens undervisning eller råd till studenten om alternativa val. Dessa olikheter kan samtliga relatera till lärandemålen, och variationen kan ses som en del av samtalets friutrymme.

Det som dock är framträdande är att samtalet om den observerade undervisningen förefaller vara underordnat samtalet om VFU som helhet. En relaterad fråga är därmed vad som gynnar studentens professionsutveckling i den fas av lärarutbildningen som studenten befinner sig i. Nuvarande förordning (2021:1335) anger att lärosätets lärare ”har till uppgift att följa och bidra till studenternas utveckling under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Sådana lärare ska ge handledarna stöd i deras arbete med studenterna under den verksamhetsförlagda utbildningen.” (2 kap 9 §). Skrivningen kan tolkas som ett behov av en mer interaktiv och kontinuerlig kontakt än ett möte där målet är formativ eller summerande bedömning. Frågan är om studentens möjligheter att utveckla analytisk och reflekterande förmåga kan stärkas genom andra didaktiska strategier där de två utbildningsmiljöerna integreras (jfr Berglund et al., 2020; Darling-Hammond, 2014; Ulvik et al., 2023)? Därmed kan också fokus flyttas från en undervisningssituation till studentens erfarenheter och behov av bearbetning (Lyon, 2013).

Tidigare studier visar utmaningen med att göra trepartssamtalet till ett likvärdigt och rättssäkert bedömningstillfälle (t.ex. Hegender, 2010a, 2010b; Henriksson, 2019; Jönsson & Mattsson, 2011). Det kan förstås som en svårighet att styra ett samtal om bedömning av en observerad undervisning i en specifik riktning, men också att styra likvärdigheten. Vilka är de likvärdiga villkor som en bedömning kan grundas i, det vill säga vilken typ av undervisning ska vara grund för en bedömning? Även om bedömning är formativ ska den ändå vara ett steg i en process mot ett likvärdigt mål och en examination på likvärdig grund. Inför en examination behöver den observerade undervisningen, om den ska utgöra underlag för bedömning, omfattas av liknande kunskapskrav. Frågan är då om mer styrda bedömningskriterier skulle stärka observationens betydelse, eller om det kan betraktas som en omöjlighet beroende på variationer av exempel på undervisning (Jönsson & Mattsson, 2011). Studien kan sägas styrka den observerade undervisningens betydelse som samtalsobjekt, och möjligen som en bedömning av studentens mer generella undervisningsskicklighet. Däremot är det svårare att argumentera för den observerade undervisningen som del av grund för bedömning och betyg.

Den vetenskapliga grunden eller den vetenskapliga hållningen kan framträda i studentens självvärdering eller i annan typ av skriftlig dokumentation i slutet av kursen, och inför bedömning och betygssättning. I ett sådant dokument kan studenten diskutera didaktiska val och konsekvenser av dessa val eller behov av egen utveckling vilket också är en värdefull förmåga att utveckla. Tidigare studier (t.ex. Berglund et al., 2020; Jedemark, 2019; Ulvik & Smith, 2011), beskriver hur studenternas kritiska reflektionsförmåga som led i en vetenskaplig hållning behöver stödjas under utbildningens verksamhetsförlagda del. Oavsett yrkesbakgrund är de pedagogiska och didaktiska frågorna nya och troligen utmanande för en student. I föreliggande studies exempel är yrkespraktiken i fokus, utan direkt anknytning till kritisk reflektion eller vetenskaplig grund vilket möjligen är en konsekvens av de underlag som används i den aktuella utbildningen. Om trepartssamtals syfte blir att skapa en kritiskt reflekterande diskussion om undervisning där student, VFU-handledare och lärosätets lärare bidrar med olika perspektiv och kunskap kan troligen samtalet få ett mervärde. Studenter ges möjlighet att fördjupa sin didaktiska kompetens, VFU-handledare kan få stöd i sin kompetens som handledare (jfr Hegender et al., 2012; Nordänger et al., 2012), och möjligen också få en annan roll i sitt uppdrag. Här kan en gemensam observation av undervisning och ett uppföljande samtal skapa möjligheter för utveckling av en kritiskt reflekterande förmåga (Ulvik & Smith, 2011). De erfarenheter som finns av att analysera delad observation av studentens undervisning kan möjligen vara värt att ta vara på och då kanske med ett annat fokus än bedömning (Alvunger & Grahn Johansson, 2018; Baran, 2022; Marsh & Mitchell, 2014; Wennergren, et. al., 2023). Ett annat sätt att ta sig an vetenskaplig hållning är att skapa dialogiska reflekterande samtal där studenter kan mötas med sina olika erfarenheter i en diskussion som både omfattar erfarenhet, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Att genomföra en praktikinära studie innebär att involvera de aktörer som på något sätt medverkar aktivt i den studerade praktiken, vilket i den aktuella studien är de lärare från lärosätet som leder trepartssamtalet. Medverkande lärare har varit delaktiga i datainsamling och analys. Den kritiska hermeneutiken där pendlingen mellan förklaring, förståelse och förförståelse, samt därmed också mellan närhet och distans möjliggör tolkning av den empiriska texten i en praktikinära studie. Förförståelsen bidrar med igenkännande av studiens resultat samtidigt som tolkningen synliggör resultat som kan ge visst bidrag till ny kunskap. Studiens data hämtas från enbart en kontext, som därmed inte kan generaliseras till lärarutbildning som helhet beroende på inriktning, rutiner och uppdrag. Däremot kan den utgöra ett bidrag till fortsatta studier om bedömning i VFU.

Konklusion

Studien kan betraktas som en praktisknära fallstudie om trepartssamtalet i VFU vid en lärarutbildning, med särskilt intresse för samtalet om den observerade undervisningen. Data är begränsad till sin omfattning, samtidigt som ett begränsat antal exempel möjliggör en fördjupad analys som kan vara användbar i fortsatta studier och utvecklingsarbete som rör just bedömning i VFU. Samtalen om den observerade undervisningen varierar till sitt innehåll och har vanligen en underordnad roll i trepartssamtalet som helhet. De bedömningsaspekter som framträder är väsentliga för studentens professionsutveckling, men också begränsade till sitt innehåll. Utifrån resultat från tidigare studier kan det vara relevant att pröva alternativa former för bedömning av studentens kunskapsutveckling i VFU, men också former som kan stärka den mer analytiska och vetenskapligt grundade diskussionen, och som därmed kan bidra till studentens fördjupade kunskap och förberedelse för läraryrket.

Referenser

- Alvunger, D., & Grahn Johansson, V. (2018). Exploring recontextualization of didactic ability and vocational teacher students' professional learning through video analysis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 36-56. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.188336
- Baran, E., AlZoubi, D., & Bahng, E. J. (2023). Using video enhanced mobile observation for peer-feedback in teacher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(2), 102-113. doi: 10.1080/21532974.2023.2180116
- Berglund, I., Gustavsson, S., & Andersson, I. (2020). Vocational teacher students' critical reflections in site-based education. *International Journal of Training Research*, 18(1), 22-36. doi: 10.1080/14480220.2020.1747784
- Cuenca, A. (2010) Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-278. doi: 10.1080/10476210903505807
- Darling-Hammond, L. (2014) Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. doi: 10.1080/0161956X.2014.939009
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/19352>

- 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: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1289>
- Gustavsson, S. (2008). Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarsamtal. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/17754>
- 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: <https://doi.org/10.1080/00313831003637931>
- Hegender, H. (2010b). Villkor och praxis: Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30, 180-197. https://www.researchgate.net/publication/299368053_
- Hegender, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningssamtal i verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1-2), 61-80. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52985/41649>
- Heggen, K., Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413. doi: 10.1080/02619768.2018.1448779
- Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: en studie av hur lärarstudenters yrkeskunskaper bedöms under verksamhetsförlagd utbildning* [Avhandling, Linnéuniversitetet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366464/FULLTEXT01.pdf>
- 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*. Lund Studies in Educational Sciences, Lunds universitet.

- Hultman, G., Schoultz, J., & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande-handledare. Lärandet i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 118–137. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53027/41689>
- 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
- Jons, L. (2017). *Trepartssamtal i lärarutbildningen En studie av nio samtal på en gymnasieövningsskola*. Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik 9. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167943/FULLTEXT01.pdf>.
- Jönsson, A., & Mattsson, M. (2011). Assessing teacher competency during practicum. I M. Mattsson., T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Red.), *A practicum turn in Teacher education* (169–186). SensePublishers.
- Kupila, P., Rantavuori, L., Puroila, A. M., & Matengu, M. (2023). University teacher educators' practicum discourses in early childhood teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. doi: 10.1080/02619768.2023.2181069
- Lyon, E. G. (2013). "Assessment as discourse": A pre-service physics teacher's evolving capacity to support an equitable pedagogy. *Education Sciences*, 3(3), 279-299. doi: 10.3390/educsci3030279
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403–417. doi: 10.1080/13664530.2014.938106
- McGarr, O., O'Grady, E., & Guilfoyle, L. (2017). Exploring the theory practice gap in initial teacher education: Moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), s. 48–60. doi: 10.1080/02607476.2017.1256040.
- Nordänger, U., & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den kritiska blicken. Handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande*, 6(1), 80–97. <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256547/FULLTEXT01.pdf>
- Ortlipp, M. (2003). The risk of voice in practicum assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 225–237. doi: 10.1080/0955236032000149364

Gustavsson, Gyllspång, Hellgren, & Ståhlfors

Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. B. Östlings bokförlag Symposion.

Ricoeur, P. (2002). *En hermeneutisk brobygger. Tekster/ av Paul Ricoeur*. Redigerade av M. Hermansen, & J. Dahl Rendtorff. Klim.

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/

SFS 2021:1335. *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335/

SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>

Tillema, H. H. (2009). 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

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536. doi: 10.3402/edui.v2i3.21997

Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I., & Kvam, E. K. (2023). Negotiating coherence through meeting spaces in practicum. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100549. doi: 10.1016/j.ssabo.2023.100549

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

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

Wennergren, A., Nehez, J., Nagy, C., Godolakis, H., Nilsson, L., & Wirén, F. (2023).
Trepårtssamtal med digitala observationsunderlag – en framgångsfaktor för lärarstudenters

deltagande och resonemang. *Nordvei*, 8(1), 1-15.

<https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3703>

Universitetskanslersämbetet. (2015). *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarytbildningarna*.

<https://gamla.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cb2/1487841874117/rapport-2015-11-30-uppfoljning-vfu-larar-o-forskollararutbilning.pdf>

Universitetskanslersämbetet. (2023). *Lärarytbildningarna: Kvalitet, utmaningar och strategier 2016–2022*.

<https://beslut.publikationer.uka.se/articles/10.53340/uka.30>