

Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet?

Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning

HENRIK HEGENDER, PER LINDQVIST
OCH ULLA KARIN NORDÄNGER

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap
Linnéuniversitetet, Kalmar

Sammanfattning: Syftet med föreliggande studie är att genom ett utvecklingsförsök undersöka om en utvecklad förmåga att uppmärksamma och formulera det egna praktiska yrkeskunnandet ger yrkesverksamma handledare redskap att samtala om lärarstudenters yrkeslärande och yrkeskunnande, samt formulera och använda kriterier för vad som kan anses vara godtagbar kvalitet hos lärarstudenter under verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Den specifika frågan är om handledarna, efter deltagandet i designexperimentet tar fler och/eller andra initiativ i bedömningssamtal, eller på andra sätt skiljer sig jämfört med handledare som tidigare studerats. En designad handledarutbildning genomfördes med fjorton handledare och nio bedömningssamtal ljudinspelades och utgjorde det empiriska underlaget. Resultaten visar att det finns spår av den designade utbildningen hos de deltagande handledarnas sätt att bedöma lärarstudenterna som sannolikt och troligen kan hänföras till designexperimentet. Sannolikt handlar det exempelvis om att de direkt refererar till och använder sig av den begreppsapparat som utvecklats i designexperimentet. Troligen handlar det exempelvis om att de tar initiativ till att lyfta fram de formella bedömningskriterierna och utmanar dessa.

Hur man ska höja kvaliteten på lärares yrkeskunnande, är en fråga som står högt på såväl den internationella som den nationella agendan. Två aktuella studier, Hatties (2009) omfattande metastudie av skolelevs måluppfyllelse och McKinseys (Barber & Mourshed 2007) studie av framgångsrika skolsystem i den industrialiserade världen, har i dessa sammanhang rönt stor uppmärksamhet. I dessa poängteras att en central faktor, med positiv påverkan på elevernas prestationer, är kompetensen hos lärarna.

I Sverige har signaler om resultatförsämringar i de senaste årens internationellt jämförande kunskapsmätningarna föranlett bland annat Utbildningsdepartementet (2006) och Riksrevisionen (2005) att peka på vikten av att

kraven på lärares kompetens förstärks och tydliggörs. Ett problem, som ofta pekas ut i detta sammanhang, är att lärarutbildningar släpper igenom för många olämpliga studenter och att dess funktion som »grindvakt» är för otydlig. »Kravnivån uppfattas ofta vara låg» och det ges möjlighet att »glida igenom» (Högskoleverket 2005 s 12).

Fram till 1960-talet utgjorde inträdet till lärarutbildningen »nålsögat» för svenska lärarstudenter. Bedömningen krävde att ett slags optimala normer av goda läraregenskaper uppfylldes vid inträdesprov (Sjöberg 2006). Sedan dess har måttstocken vänts. Inträdeskraven baseras numera på akademiska minimikrav utifrån betyg och genomgångna gymnasiekurser. Det har med andra ord skett en förskjutning från positivt till negativt urval (Sjöberg 2006). Istället för att bedöma och eventuellt avskilja »olämpliga» studenter redan innan antagning ska denna bedömning nu istället ske kontinuerligt under utbildningens gång.

Tecken finns dock på att utvecklingen håller på att vända tillbaka. Till exempel föreslås i den senaste utredningen om en ny lärarutbildning att man undersöker möjligheterna att anordna lämplighetsprov för antagning (Utbildningsdepartementet 2008) och en utredning kring dessa frågor har nyligen tillsatts (Utbildningsdepartementet 2011). Frågan blir vilka kvaliteter denna »lämplighet» ska innehålla, om (och hur) dess ingredienser kan formuleras explicit, och i så fall vem som kan anses ha förutsättningar att bedöma om den finns eller saknas hos den sökande?

Ett utbildningsmoment, som tills vidare fungerar som »nålsöga» i detta provande avseende, är den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU). Här förväntas lärarstudenter tillägna sig praktiskt yrkeskunnande, och deras handledare förväntas bidra till en kvalificerad bedömning av om de uppnått tillräcklig kvalitet för att bli godkända. Denna bedömningspraktik framstår emellertid som svårfångad. Det visar sig vara svårt att få reda på hur många studerande som verkligen underkänns med referens till kvalitetsbrister vad gäller praktiskt yrkeskunnande (Gardesten & Hegender 2012), och resultat av flera studier pekar mot att den bedömning som görs saknar uttalade summativa inslag: »School partners are not at the place where they truly see themselves as gatekeepers.» (Goodwin & Oyler, 2008 s 480; Raths & Lyman 2003)

I den här artikeln vill vi redovisa resultaten från ett försök här kallat designexperiment (Schoenfeld 2006) där ovanstående problematik fokuseras. Vi har tillsammans med fjorton erfarna handledare provat en modell i tre steg som utvecklats i ett tidigare projekt (Nordäng, Lindqvist, Hegender, Hultman & Schoultz 2009). I dessa steg har vi försökt rikta uppmärksamheten mot handledarnas eget praktiska yrkeskunnande för att utifrån detta göra ett försök att designa handledningen under en period av VFU.

I en tidigare artikel (Nordäng & Lindqvist 2012) fokuserades ett av utfallen i designexperimentet, nämligen där handledarna själva uppfattar någon positiv kvalitetsförändring i den handledning som kan kopplas till våra försök att styra uppmärksamheten mot de så kallade tysta dimensionerna av deras yrkeskunnande (jfr Johannessen 2006). Här riktar vi fokus mot bedömningssamtalen, det vill säga de samtal som upprättas då universitetets lärar-

utbildare gör besök i verksamheten för att träffa handledare och lärarstudent i avsikt att skaffa underlag för bedömning av lärarstudenternas kvaliteter. Vi frågar oss om handledarna med anledning av deltagandet i designexperimentet tar fler och/eller andra initiativ i dessa jämfört med tidigare studerade bedömningssamtal (Henriksson 2006, 2009; Hegender 2010a).

TIDIGARE STUDIER AV BEDÖMNINGSSAMTAL

Bedömningssamtalen under VFU är således ett kritiskt moment när det gäller prövningen av lärarstudenters yrkesskicklighet under lärarutbildningens gång. Dessa samtal har visat sig vara en komplex praktik där studenter förväntas bli bedömda såväl formativt som summativt (Copland 2010, Hegender 2010a, Holland 2005, Slick 1997). Lärarutbildarna och handledarna har således till uppgift att i dessa samtal såväl stödja lärarstudenter i lärandet som att, och kanske framför allt, bedöma om studenterna har tillräckliga kvaliteter för att nå upp till utbildningens mål.

Henrik Hegender (2010a) har visat att kvalitetsbeskrivningarna, det vill säga de kunskapsmål studenten förväntas nå upp till, ofta är vagt och generellt formulerade och kännetecknas av en ogripbar samling av teoretiska och praktiska kunskapsformer. Vad den studerande förväntas »veta» eller »kunna göra» framstår som oklart. Bedömningen, som äger rum under bedömningssamtalen, visar sig dessutom till stor del vara formativ och begränsad till de relationella, emotionella och omhändertagande aspekterna av lärares kunskande, trots att de formella kunskapsmålen också innehåller andra områden (Goodwin & Oyler 2008, Hegender 2007, 2010b; jfr även Frelin 2010). Det verkar vara den studerandes lämplighet, hans eller hennes relationella förutsättningar, som uppmärksammas och som det samspråkas om under samtalen snarare än en mer kvalificerad professionell förhandling om hur studentens praktiska yrkesskicklighet utvecklats under den aktuella VFU-perioden (Hegender 2010b).

I de bedömningssamtal som tidigare analyserats (Hegender 2010b, 2010c; Henriksson, 2006, 2009) och som används som jämförelsematerial i i det här sammanhanget, är det också tydligt att bedömningen baseras på de erfarenheter som bedömarna själva har av lärararbetet. I samtalen talas det följaktligen mycket om det specifika pedagogiska sammanhanget och om de egna erfarenheterna, om framgångar och motgångar i den egna lärargärningen och om hur dessa kan ställas i relation till den studerandes prestationer.

Vad som saknas är emellertid tydliga summativa uttalanden kring vilka kvaliteter som faktiskt har utvecklats hos den studerande och om dessa kvaliteter är tillräckliga. Resultaten visar att de explicita och formellt skrivna kunskapsmålen inte är till någon större hjälp under samtalen. Det är åtminstone mycket sällan de överhuvudtaget berörs eller används, och om det händer är det på universitetslärarens initiativ. Vid de fåtal tillfällen dessa formella kriterier introduceras i samtalen leder detta oftast till att handledarna »tystnar mer och mer» (Henriksson 2009 s 35) och oviljan att diskutera dem visar sig i »suckar och omtagningar och tystnad» (Henriksson 2009 s 36 f):

Universitetsläraren: Märker du att han är förankrad i målen? Både strävans- och uppnåendemålen?

Handledaren: Åååh (suck)!

Det verkar som om handledarna i dessa sammanhang har svårt att göra direkta kopplingar mellan vardagliga exempel och de formellt formulerade kriterierna. Översättningen av den komplexa praktiken till det akademiska språket är varken uppenbar eller omedelbar (Lindqvist & Nordänger 2010):

Universitetsläraren: Kan du ge exempel på såna saker som du har sett? »Det här ska jag tänka på...»

Handledaren: Det vet jag inte om jag jättelätt kan hitta situationer så...

Universitetsläraren: Nej, det är nog svårare såhär att plocka ut...

Handledaren: Jag har ju inte fört anteckningar på just dom [kriterierna]. Det har inte varit jättemycket... Nej, jag kan inte hitta nåt specifikt!

(Henriksson 2009 s 36)

Tidigare resultat indikerar således tydliga »krockar» mellan de akademiskt präglade målen och yrkesfältets förståelse av sitt yrkeskunnande. De formella målen används först i ett senare skede då lärarutbildaren från universitetet ska sätta betyg. Då görs den intuitiva och »tysta» bedömningen explicit genom att i efterhand verifieras mot de skrivna kunskapsmålen (Hegender 2010c).

Henriksson (2009) visar också, med stöd i Goffmans (1970) teori om social interaktion, att det upprättas en tillfälligt fungerande konsensus i bedömningsamtalen. Det som utspelar sig här har möjligen mera att göra med hur akademins och fältets representanter, genom en tyst överenskommelse, visar att de har respekt för varandras uppdrag. Allt som riskerar att utmana detta tillfälliga samförstånd undviks följaktligen och innehållet i samtalet blir mera av ett kvitto på denna ömsesidiga respekt. Det som värderas och förhandlas i denna situation skulle alltså kunna förstås som relationer mellan två delar av en utbildning, snarare än en enskild students prestationer.

ATT FORMULERA DET EGNA KUNNANDET

Det är under VFU som studenterna får tillfälle att utveckla sitt praktiska yrkeskunnande. Denna typ av kunnande baseras på erfarenheter och utmärks av en stark relation till det komplexa och situerade (Grimmet & MacKinnon 1992; Munby, Russell & Martin 2001). Det praktiska kunnandet har förmodligen alltid en tyst dimension. På så sätt kan vi alltid mer än vad vi verbalt kan formulera. Men, såväl vår egen som andras forskning har visat att det finns språkliga broar mellan kunskap som kan beskrivas som personlig och situerad, och en mera generell lärarkunskap (Kvernbekk 1999, Lindqvist & Nordänger 2010).

Metaforer, analogier och exempel verkar vara användbara redskap för yrkesverksamma lärare att kollektivt formulera och utveckla det praktiska yrkeskunnandet. Dessa redskap är, enligt Lindqvist och Nordänger (2007, 2010), emellertid sällan uttalade, och vi vet förhållandevis lite om utveckling och användning av dem också leder till att erfarna lärarna på ett mer effektivt

sätt förmår förmedla praktiskt yrkeskunnande till lärarstudenter, eller på ett mer uttalat sätt bedöma deras kunnande.

Att utveckla sitt eget kunnande och sin egen praktik och att bli en bättre förmedlare av detta kunnande behöver inte nödvändigtvis förstås som parallella eller identiska processer. Som handledare förväntas läraren inte bara kunna hantera och förstå sin egen praktik, utan kanske ännu mer »is expected to transform her knowledge of practice and guide a less-skilled teacher» (Parker-Katz & Bay 2008 s 1). Dessutom har synen på handledning utvecklats från att fokusera på handledaren som ensam ansvarig mot en förståelse av hela den praktiska gemenskapen som avgörande för nybörjarens utveckling (Lave 2000).

Lärargemenskapens förmåga att artikulera sitt kollektiva yrkeskunnande kan vara avgörande för novisens utveckling (Raaen 2008). Det visar sig emellertid samtidigt att de yrkesverksamma har problem med att värdesätta och prioritera artikulationen av sådana berättelser om sitt yrke och sitt eget kunnande som en del av handledningen. Att de enskilda handledarna, eller praktikgemenskaperna, kan förmås uttrycka sitt eget yrkeskunnande ser alltså ut att bidra till att även den lärarstuderande får syn på det och ges möjlighet att utveckla de kvaliteter som ett sådant kunnande förutsätter. I projektet har vi därför uppmuntrat lärarna att formulera och diskutera praktiskt yrkeskunnande och att prioritera sådana aktiviteter tillsammans med sina lärarstudenter. De yrkeserfarnas förmåga att levandegöra, uttrycka och diskutera sin egen förståelse (jfr Pramling 2006) skulle alltså kunna leda till kvalitetsvinster för lärarstudenter i handledningen. Vad som i första hand är av intresse i denna studie är att pröva om en sådan utvecklad förmåga också påverkar hur bedömningssamtalen genomförs.

STUDIENS SYFTE

Sammanfattningsvis frågar vi oss således om en utvecklad förmåga att uppmärksamma och formulera det egna praktiska kunnandet, ger yrkesverksamma handledare redskap att samtala om lärarstudenters yrkeslärande och yrkeskunnande samt formulera och använda kriterier för vad som kan anses vara godtagbar kvalitet hos en lärarstuderande under VFU. Den specifika frågan är om de fjorton handledarna, efter att ha deltagit i designexperimentet tar fler och/eller andra initiativ i bedömningssamtalen, eller på andra sätt skiljer sig jämfört med handledare som tidigare studerats (Hegender 2010a; Henriksen, 2006, 2009)?

METOD

Inom pedagogisk forskning är syftet med ett design experiment tvåfaldigt. Dels att medverka till utvecklingen av nya innovativa pedagogiska miljöer, dels att samtidigt bedriva experimentella studier av dessa innovationer. Ett designexperiment fokuserar framför allt förändringen av praktiken. De interventioner som görs kan förändras och utvecklas över tid, till skillnad från en klassisk experimentell studie där en mer statisk input-outputmodell karaktäri-

serar forskningen (Schoenfeld 2006). Föreliggande designexperimentet tog sin utgångspunkt i resultatet från ett tidigare forskningsprojekt, där erfarna lärares förmåga att formulera sitt praktiska yrkeskunnande studerades. Nycklarna som prövades för att »låsa upp» lärares förmåga att formulera sitt praktiska kunnande utgjordes av tre metoder¹:

E-Delphi-metoden (se Chou 2002): I ett virtuellt och anonymt samtal identifierade lärarna centrala aspekter av praktiskt yrkeskunnande.

Videoinspelade klassrumsobservationer i kombination med Stimulated-recall-intervjuer (se Calderhead 1981): Lärarna filmades i autentiska arbetssituationer med fokus på situationer som under e-Delphi-kommunikationen ansetts avgörande för bedömning av praktiskt yrkeskunnande. Intervjuer genomfördes i direkt anslutning till videoinspelningen där olika filmsekvenser blev utgångspunkter för innehållet i intervjuerna.

Dialogseminarier (se Göransson, Hammarén & Ennals 2006): Här sammanfördes lärarna i två olika seminariegrupper där yrkeskunnande fortsättningsvis formulerades och förhandlades på en mer generell nivå. Utgångspunkter utgjordes av teman från Stimulated-recall-intervjuerna. Syftet med seminarierna var att deltagarna skulle ges möjlighet att kvalificera den kollektiva begreppsbildningen.

Samma metoder användes också i designexperimentet. Nu var syftet inriktat mot att pröva om handledarnas skärpta förmåga att synliggöra och formulera sitt eget praktiska yrkeskunnande också gav utslag i handledningen av lärarstudenter. Leder en sådan utveckling till ökad förmåga att diskutera yrkeslärande samt att formulera och använda kriterier för vad som kan anses vara godtagbar kvalitet hos en lärarstuderande under VFU? Av den anledningen riktades speciell uppmärksamhet under dialogseminarierna mot handledning och bedömning av lärarstudenter.

Det totala antalet presumtiva deltagare i föreliggande studie var fjorton handledare, fjorton lärarstudenter som handledarna förväntades ta emot i en kommande VFU-kurs, samt elva lärarutbildare som så småningom skulle göra VFU-besök och träffa studenter och handledare i bedömningssamtal ute i de pedagogiska verksamheterna. Med anledning av flera omständigheter (sjukdom, tekniska problem med mp3-spelare, och ovilja att delta i studien) blev urvalet till slut nio handledare, nio lärarstudenter, sex universitetslärare, och följaktligen nio inspelade bedömningssamtal (se Tabell 1 nedan).

Universitetslärarna, som skulle besöka lärarstudenterna och deras handledare kontaktades först. De informerades om designexperimentet och tillfrågades om de kunde ställa upp på att bedömningssamtalen ljudinspelades. Därefter fick även handledare och lärarstudenter samma information och fråga. VFU-perioden var en fem veckor lång kurs, helt verksamhetsförlagd till skola eller förskola. Perioden inföll femton veckor efter det sista dialogseminariet med lärarna. Universitetslärarna försågs med en mp3-spelare och ansvarade för att samtalen, utan att särskild uppmärksamhet riktades mot detta, spelades in. Forskarna var inte närvarande vid inspelningstillfällena.

Tabell 1. Deltagarna i projektet (fingerade namn).

	<i>Handledare</i>	<i>Skolform</i>	<i>Lärarstudenter</i>	<i>Universitetslärare</i>
1	Alexandra	Skolår 3	Agneta	Anna
2	Berit	Förskola	Beatrice	Anna
3	Catarina	Förskola	Carola	Anna
4	Doris	Skolår 5	Dora	Bengt
5	Evelyn	Förskola	Edvin	Carl
6	Fredrik	Skolår 6	Fanny	Carl
7	Gunnel	Skolår 4–5	Gisela	Diana
8	Hanna	Förskola	Henrietta	Erik
9	Inga	Skolår 1–3	Ida	Fredrika

Analysen av de nio inspelade samtalen har jämförts med analyser av tidigare inspelade bedömningssamtal, där handledarna inte varit utsatta för något designexperiment (Hegender 2010a; Henriksson 2006, 2009). I de tidigare studierna utgjordes det empiriska underlaget av 29 respektive 12 inspelade bedömningssamtal. I de förstnämnda 29 samtalen användes samma arrangemang som ovan, det vill säga forskaren var inte själv närvarande. I de tolv samtalen som ingick i Henrikssons (2006, 2009) studier var däremot forskaren deltagare i samtliga samtal, så kallad self-study.

Här kan naturligtvis ett otal metodiska invändningar göras och de »spår av förändring» vi valt att kalla resultatavsnittet måste förstås i relation till dessa. Designexperimentets handledare och de som förekommer i de tidigare studierna var till exempel inte samma personer. Trots detta anser vi att det är intressant att redovisa de spår av förändringar i attityd och initiativ som handledarna i de olika bedömningssamtalen uppvisade.

RESULTAT: SPÅR AV FÖRÄNDRING

I likhet med de tidigare socialinteraktionistiskt grundade (Goffman 1970) analyserade bedömningssamtalen byggs även samtalen i den här studien upp enligt ett visst mönster. För att sätta in studentens prestation och bedömningen av densamma i ett sammanhang, inleds oftast samtalen med att handledaren målar upp bilder av kontexten, av sin egen syn på yrkeskunnande och av sina egna erfarenheter. Det praktiska yrkeskunnandet diskuteras dels ur ett generellt och önskvärt perspektiv, med grund i handledarnas egen syn på detta, dels ur ett kontextuellt/situationsspecifikt perspektiv. Med utgångspunkt i dessa diskuteras sedan lärarstudenternas specifika kvaliteter (jfr Parker-Katz & Bay 2008 s 1, Raaen 2008). Handledarna formulerar och bedömer alltså praktiskt

yrkeskunnande genom att varva erfarenhetsbaserade bilder av det önskvärda och det möjliga.

Ett annat genomgående mönster är att karaktären på bedömningssamtalen skiljer sig åt beroende på om studenten är närvarande eller inte. Då studenten inte är närvarande får samtalen en mer summativ karaktär. Handledaren och universitetsläraren talar då mer om studentens kvaliteter medan studentens närvaro leder till ett mera formativt samtal, där fokus ligger på hur eventuella brister ska kunna rättas till.

I jämförelsen mellan analysen av de nio inspelade samtalen och tidigare inspelade bedömningssamtal tycker vi oss kunna påvisa spår av förändring som i viss mån sannolikt kan relateras till att man deltagit i designexperimentet, nämligen att handledarna:

- direkt refererar till och använder sig av den begreppsapparat som utvecklats i designexperimentet.
- refererar till användning av de metoder som använts i experimentet (t ex videoinspelningar av studenten, anteckningar).

Andra spår av förändring kan troligen också relateras till deltagandet, nämligen att de till skillnad från de tidigare studerade handledarna:

- medvetet lyfter fram metaforiska beskrivningar som grund för utveckling och bedömning av yrkeskunnande.
- tar initiativ till att lyfta fram de formella bedömningskriterierna och utmanar dessa.

Man refererar till och använder sig av den begreppsapparat som utvecklats i designexperimentet

I takt med att designexperimentet fortskred talade lärarna alltmer om vikten av att kunna etablera och upprätthålla ett »ramverk», det vill säga att yrkeskunnandet visar sig i förmågan att kommunicera och förhandla så att förståelsen av en situation blir gemensam (Vad är det som pågår här?; se t ex Goffman 1970, Nordänger 2010). Situationer som speglar denna förmåga är enligt lärarna pedagogiska introduktioner, uppstarter och möten av olika slag, men förmågan blir också synlig i till exempel övergångar mellan aktiviteter och avslutningar. Särskilt synlig blir denna kompetens i pressade situationer och den bygger på förmågan att läsa av det gensvar som elev- eller barngruppen ger. Rutiner kan här, enligt lärarna, vara viktiga ingredienser (t ex tända ljus, ordna till, stänga dörren, läsa vers).

Att använda seendet har också diskuterats i samtalen, ett seende som kan omfatta både den disciplinerande och den bekräftande blicken (Lindqvist 2010). Lärarna menade här att det är lika viktigt att själv »visa sig» som att ha förmåga att »se» barnen. I bedömningssamtalen ser vi tydliga spår av denna gemensamt formulerade begreppsapparat och förståelse när handledarna ska förklara för den besökande läraren vilka kvaliteter som studenten har, eller saknar.

Handledare Alexandra: Hon har inget ramverk, ingen uppstart och början. Hon hade ju ingen koll, egentligen ingen koll på: Hur går en lektion till? Hur går en skoldag till?

Handledare Evelyn: Och sen när Edvin (studenten) pratar om det här med... med ramarna i sitt arbete... att ha några former av ramverk för att bemästra situationen. Att det blir nödvändigt... för att kunna greppa in och så, och att ha blicken... Jag måste säga det: »Ha modet nu, Edvin! Du ska ha din snälla röst kvar, men höj ribban i alla fall, till att stå upp för det du tycker och tänker, och ta utrymme!»... Man kan inte godkänna en student som inte har de här förutsättningarna!

Den kollektiva begreppsutvecklingen verkar ha skapat verktyg för att bättre kunna formulera det praktiska kunnandet, men den verkar också ha riktat handledarnas uppmärksamhet mot särskilda situationer.:

Handledare Alexandra: Och sen har vi pratat väldigt mycket om det här med att utveckla... Att ramverket inför en lektion... Att tänka på, hur startar jag upp lektionen?

Man refererar till användning av de metoder som använts eller diskuterats i designexperimentet (t ex videoinspelningar av studenten, anteckningar)

Utifrån de utpekade situationerna i e-Delphi-kommunikationen genomfördes videoobservationer av alla de deltagande handledarna under en vanlig arbetsdag. Videoinspelningarna klipptes ihop under teman och följdes av »stimulated-recall»-intervjuer (Calderhead 1981) där läraren fick se och kommentera sitt agerande. Här försökte vi lyfta fram vad det egentligen var för yrkeskunnande som visade sig i filmen. Vi talade om vilka kunskaper och erfarenheter läraren använde sig av i de olika situationerna, vilka rutiner som användes som redskap för att uppnå den önskade situationen. Observationerna med påföljande samtal visade sig fungera vad gäller att få syn på det egna yrkeskunnandet (Nordänger & Lindqvist 2012). I ljudupptagningarna från bedömningssamtalen visar det sig också att lärarna överfört samma metodik till handledningen av studenterna:

Handledare Hanna: Vi filmade två starter av lektioner, genomgångar eller vad man ska säga.

Student Henrietta: Ja, och så satt vi vid datorskärmen och stoppade lite sådär. Och Evelyn [handledaren] sa vad hon tänkte där. Och jag sa vad jag tänkte när jag såg det ena och det andra, så.

Handledare Hanna: Och sen så kunde vi se att det inte riktigt var så som du hade uppfattat det. /.../ Och det har jag ju skrivit här att efter videoupptagningen så kan hon se sina svagheter och styrkor själv. Och även analysera och förändra därefter. /.../ Vi blev ju filmade av X och Y [forskarna] och /.../ Det ger ju... Det tydliggör ju hur man står och hur man går eller... Och jag upptäckte ju till exempel att jag... Alltså det blir ju mycket... Man gestikulerar... Alltså såna saker som man kan se. Och då kan man ändra på någonting.

Filmade sekvenser har också använts som kollegialt verktyg när två handledare försökt komma överens om hur studenten ska bedömas:

Handledare Gunnel: Vi är rätt överens om vad vi tycker (refererar till ytterligare en handledare). Vi har ju också sett din film också... som var imponerande.

Student Gisela: Just det!

Handledare Gunnel: Mmm!

Student Gisela: Jag filmade ju då...

Universitetslärare Diana: Jaså...?

Student Gisela: Ja, själva observationen då...

Universitetslärare Diana: OK?

Handledare Gunnel: Ja, det var riktigt bra!

Student Gisela: Ja, det kändes bra!

En annan sak som diskuterades under dialogseminarierna var möjligheten att använda kollegor som resurser, när det gällde bedömningen av studenternas kvaliteter. Hos tre av lärarna har dessa diskussioner lett vidare till konkreta handlingar. De har tagit stöd i varandras observationer av lärarstudenter:

Handledare Hanna: Och vi gjorde nämligen såhär. Alexandra har ju en student här nere också. Så vi bytte faktiskt så att Alexandra kom upp hit. Det här är hennes gamla klass. Och jag gick ner till hennes student. Och så lyssnade vi lite sådär. Och Alexandra sa också det, att jag tycker det här är en jätteduktig och struktur och liksom så.

Medvetet lyfter fram metaforiska beskrivningar som grund för utveckling och bedömning av yrkeskunnande

Att metaforer kan användas som bärare av praktiskt kunnande har framförts i flera studier. Man har visat att delar av vad som kallas yrkesmänniskors tysta kunskap går att artikulera och att metaforer är mycket vanliga verktyg (Calderhead 1991; Connelly & Clandinin 1995; Craig 2005; Munby 1986, 1990; Russell & Munby 1991). I våra tidigare studier har vi kunnat se att de metaforiska beskrivningarna av praktiken verkligen också »levs» av lärarna i vardagen. Att metaforerna ger avtryck i handlingar blir uppenbart när man studerar videoobservationerna.

Vad är då en metafor? Enligt Lakoff och Johnson (1980) är metaforer inte bara en fråga om språk och ord utan koppling till våra handlingar. Det vardagliga livet är impregnerat av metaforer, inte bara i språket utan också i tanke och handling. Lakoff och Johnson hävdar att människans tankeprocesser till stor del är metaforiskt strukturerade och att vi genom att studera metaforernas karaktär kan få kunskap om hur de påverkar och påverkas av handlingar. Att lyfta fram de metaforiska beskrivningarna av verksamheten blir följaktligen en viktig del när det gäller att utveckla det praktiska lärarkunnandet. Ett sätt att försöka få tag i basen för handlandet, är en insikt i hur våra metaforer påverkar våra handlingar. I citatet nedan visar handledaren hur hon medvetet försökt utgå från studentens metaforiska beskrivningar i avsikt att förstå hans ovilja att utöva ledarskap i barngruppen.

Handledare Evelyn: Vi har diskuterat det här som Edvin [studenten] själv säger att han behöver träna... och det är ju det här ledarskapet... men HUR bygger man det? Hur bygger man upp det? Det är inte bara att höja rösten och... Det är ju också så intressant... det kan ta många år... men alltså, att man får fundera över... jag tror att det... som vi pratade om... det viktigaste är ändå... som Edvin, han har använt... vi har använt metaforer ... till varandra... och han har så svåra metaforer så jag förstår dom inte (skrattar)... då blir det alldeles fel... men han sa så bra en gång... för jag sa: »Jag måste förstå dig Edvin! Vad det är som begränsar dig... när du ska bryta och hålla i det här... och då sa du såhär... eller du kunde inte förklara det ... du kunde inte sätta ord på det... Och då sa du såhär: (talar högtidligt) – Dom här barnen har så tunn hud. ... det är lättare i en tredjeklass, sa du... Än att hålla ordning på så här små barn... Och därför... för att vi kunde tala om det... att du såg de här barnen som så sköra... det var därför du inte ville vara den här auktoritära personen!

På samma sätt används metaforen »att inte förlora dem» i nedanstående excerpt som utgångspunkt för att förklara för studenten hur hennes vaksamhet/vakenhet leder fram till det önskade resultatet.

Student Gisela: Det var en ganska lång stund. Jag stod nog där framme i tjugo minuter.

Universitetslärare Diana: Då filmade du hela den sekvensen?

Student Gisela: Ja, precis! Men då var det tillfällen, under de här tjugo minuterna när de skulle diskutera med sin bänkkamrat. Och, jag står ju inte där framme och pratar hela tiden, utan de är de som kommer med förslag, och räcker upp handen, och de diskuterar med varandra, och berättar för mig vad de har kommit fram till. Så att... jag sa ju det, jag kände efter en stund att: »Nej men gud, jag har ju fortfarande en grej till som jag måste gå igenom.» Och de hade redan suttit så här duktiga, nu i en kvart, så. Men det var liksom inte några problem.

Handledare Gunnel: Nej, det gick jättebra! Du var superduktig på att hålla ihop det!

Student Gisela: Man förlorade dem inte ändå, men det var väl just för att de fick diskutera med varandra, och det var lite pauser, och det var lite så där, ju...

Handledare Gunnel: Bara det du sade nu, i en bisats, att: »Jag förlorade dem inte.» Det finns ju studenter som inte funderar över det, utan: »Ja, vadå lyssnar de inte så är det väl inte mitt problem? De får väl de skylla sig själva?»

Student Gisela: Nej, precis!

Handledare Gunnel: Medan du är vaksam på att: »Oj, nu börjar de liksom skruva på sig lite. Nu måste jag göra något.» Nej, men det är riktigt vaket. Och hon var så cool. Inga sådana där dumheter hade du för dig som man alltid brukar upptäcka på film, vad man håller på och gör, eller säger, eller... nej, det var väldigt bra! Väldigt bra var det!

Nya metaforer har kraften att skapa en ny verklighet, att man upptäcker något nytt hos världen som man förut inte sett. När en ny metafor tränger in i det begreppsliga system vi baserar våra handlingar på kommer den att förändra det och i förlängningen de uppfattningar och handlingar som systemet gett upphov till, menar Lakoff och Johnsson (1980). Här finns en potential till lärande för såväl handledaren som studenten. När handledare och studerande ger sig själva tid att berätta om hur man metaforiskt beskriver verksamheten och försöker upptäcka vad den andre ser i en situation verkar lärandepotentialen och förändringsmöjligheterna öka.

Handledare Gunnel: Det tänker jag på nu när du sa den där roliga metaforen till mig som jag inte fattade... den finaste komplimang jag någonsin fått har jag fått från en student. Det som är så bra med dig det är att du tar dom på volley, sa han. Och jag fattade ingenting... han är en idrottskille... jag fattade ingenting. Men då sa jag: Vad menar du? Jo, sa du då: Du fångar dom liksom i luften och fortsätter därifrån... det är jag så tacksam för. /.../ Det var så roligt att du såg att det fanns ett värde i att kunna fånga in... det tyckte du själv och tänkte själv.

Tar initiativ till att lyfta fram de formella bedömningskriterierna och utmanar dessa

Handledarna som deltagit i designexperimentet framstår som betydligt mer initiativrika när det gäller de formella kriterierna. De för själva upp dem på agendan, verkar ta dem på stort allvar och försöker verkligen tolka dem tillsammans med studenten.

Universitetslärare Fredrika: Det verkar som att ni har pratat mycket om de här kriterierna?

Handledare Inga: Ja, vi har pratat igenom alla de här kriterierna. Ja, det var innan du gick iväg på lov. Då träffades vi hemma hos mig och pratade om de här... Och då gick jag igenom alla grejorna, vad jag tyckte. Sen var det lite att det här behöver du arbeta vidare med och så vidare.

Handledare Hanna: För det första så tittade vi på kriterierna första gången vi träffades här och sen tittade vi på... någonstans mitt i. Inte riktigt. Det var lite mer än mitt i. Jag ville gärna haft det mitt i men vi hann inte det. Sen tittade vi lite... för att man inte ska komma här sista veckan och... »Hördu, jag tycker inte du är godkänd på det här.» Det är inte rätt mot studenten i så fall. Men vi har haft kontinuerlig diskussion kring det.

De diskuterar också om de föreslagna kriterierna är rimliga och möjliga att använda:

Handledare Alexandra: Som det står här i era bedömningskriterier. Självständigt leda en grupp under de här veckorna. Självständigt under de här veckorna planera, genomföra, utvärdera undervisning. Ta ett fullt läraransvar. Det är ju en omöjlig uppgift när du inte har en tanke om: Vad är ett läraransvar? Förstår du hur jag tänker?

Universitetslärare Anna: Ja, när jag läste igenom det här så förstod jag att det här blir svårt att bedöma.

Handledare Alexandra: Det här är skarpt läge. Det här är inte på låtsas längre. Eller föreslår ändringar.

Handledare Evelyn: Jag tycker att det blir lite luddigt när man tar in det här kriteriet om etiska aspekter här... det ska vara kvar men det kan komma trea. Emellan här ska det komma... att träna in sig... att kunna gå in ... (vänder sig till studenten) som du och jag har pratat om... det finns ju lärare som blir sjukskrivna för att... dom bemästrar inte klassrummet när dom kommer in! Dom kan inte... sen kan vi prata etik... Men kan du inte skapa någon form av... så faller det... på sin egen orimlighet. Så därför tycker jag att det ska vara ett alldeles eget kriterium... hur jobbar man sig till en förtjänad auktoritet.

Universitetslärare Carl: Hm... ja, ja.

Handledare Evelyn: Men det är bara vad jag tycker.

Universitetslärare Carl: Hm, ja.

De ber universitetsläraren förklara kriterierna:

Handledare Berit: Sen kan jag säga det att (tystnar)... jag vet inte riktigt hur mycket man ska reflektera... eller vad det står för det här kriteriet. Kan du förklara det? Hur du tänker? Kring det här kriteriet?

Universitetslärare Anna: Ja, vi kommer väl att prata mer om det när ni kommer tillbaka [till universitetet]... att det är... liksom en stöttning för oss ... i vårt uppdrag... som pedagoger...

På fler ställen i materialet förekommer det att handledarens ifrågasättande leder till att universitetsläraren retirerar och man uppnår konsensus kring orimligheten i vissa kriterier. Handledarens tveksamhet kan leda till att kriteriet »stryks»:

Handledare Berit: Till exempel så står det för VG att man ska kika på läroplanens mål för att medvetet utveckla sitt ledarskap. Då känner jag att hon inte kopplar det till några mål alls, sin utveckling.

Universitetslärare Anna: Mm!

Handledare Berit: Sen ska man då...reflektera eller, ...problematisera kring både möjligheter och hinder vid uppdraget av verksamhet... . Det är ingen som förstår vad jag säger... (sarkastiskt)

Universitetslärare Anna: Ha-ha!

Handledare Berit: Alltså, den här punkten: Arbetsplatsens organisation och samverkansformer. Det är ju ganska tufft, kan jag tycka! Kunna problematisera kring både möjligheter och hinder i uppdraget att verksamhetsutveckla utifrån hur arbetsplatsen organiserar olika samverkansformer.

Universitetslärare Anna: Ja!

Handledare Berit: Det har vi ju inte gjort överhuvudtaget.

Universitetslärare Anna: Nej, för den här liknar ju inte andra förskolor, kan man säga.

Handledare Berit: Nej!

Universitetslärare Anna: Då kan man ju inte ta med det, som jag ser det.

Handledare Berit: Nej, precis, då gör man så. Vad bra!

Universitetslärare Anna: Det skulle jag tänka. Den här är ju något helt annan, än den vanliga förskolan.

Handledare Berit: Ja, precis. Men det är bra, då kan jag stryka den!

Universitetslärare Anna: Ja!

DISKUSSION

Resultaten visar på spår av förändring i de nio analyserade bedömningssamtalen jämfört med de fyrtioen samtal som tidigare analyserats i olika studier. Vi kan till exempel se att handledarna, efter femton veckor, och utan att fors-karna är närvarande, direkt refererar till och använder begrepp som formulerats i de gemensamma dialogseminarierna och att de beskriver hur de överfört och använder sig av de metoder som ingått i eller diskuterats under interventionerna i sin handledning. Dessa spår kan sannolikt härledas till själva deltagandet, men hur är det med resten av resultatet?

De studerade handledarnas användning av metaforiska beskrivningar och deras grad av initiativ i samtalen kan inte på ett lika självklart sätt härledas till deltagandet. Möjligen har just dessa handledare alltid lyft fram och utmanat de formella bedömningskriterierna, möjligen har de även tidigare intagit denna mera aktiva roll i bedömningssamtalen. Eftersom vi inte haft möjlighet att göra någon jämförelse där samma individer studerats före och efter en intervention, kan vi bara uttala oss om jämförelse på en mera generell nivå. I de bedömningssamtal som tidigare analyserats, är det universitetslärarna som dominerar talutrymmet och det är också de som tar de tydligaste initiativen (se t ex Fernandez & Erbilgin 2008; Hegender 2010c).

Utifrån en sådan jämförelse skulle man kunna dra slutsatsen att de ökande antalet initiativ rimligen kan betraktas som spår från designexperimentet. Vad som ytterligare talar för att spåren i bedömningssamtalen faktiskt handlar om en förändrad handledarroll, är att handledarna själva i intervjuer som genomförts efter VFU-periodens slut uttrycker att de upplever att en förändring skett (Nordänger & Lindqvist 2012). Ur handledarnas perspektiv verkar uppfattningar av förändring handla om att man ökat ansträngningarna vad gäller handledningen, man har »försökt ännu mer» och man har »skärpt till» sig (samtliga citat nedan är hämtade ur Nordänger & Lindqvist 2012):

Handledare Alexandra: Jag har nog blivit ... försökt ännu mer. Nu måste jag ännu mer försöka hitta och försöka att ge mer. Det tror jag. Jo det har jag gjort. Det har jag tänkt på. Det har jag.

Intervjuare: Har den blicken skärpts?

Handledare Alexandra: Jag tror det. Lite mer kritisk så.

Handledare Bertil: Sedan nu också när jag har studenten så måste jag skärpa till mig lite extra. Ja, det gör jag! Onekligen utifrån det här. Jag skärper upp mej ... det blir som en (knäpper med fingrarna). Ja, så!

Man menar också att blicken har riktats mot nya situationer och att kraven har ökat:

Handledare Catarina: Jag vet inte, man tittar på andra saker. Man har andra KRAV.

Handledare Doris: Jag har fått mera krav.

Intervjuare: Så det har blivit svårare?

Handledare Doris: Ja! (skrattar) Ja. Vi kanske har vart lite för loja ibland. Det är viktigt att man startar upp redan i AU 1 ... att man tuffar på. Detta är allvar. Detta är ...

Sammantaget vågar vi svara ja på den frågeställning som styrte vår studie: De fjorton handledarna som deltagit i studien tar fler och andra initiativ och de skiljer sig från handledare som tidigare studerats. En utvecklad förmåga att uppmärksamma och formulera det egna praktiska yrkeskunnandet ger således yrkesverksamma handledare skarpare verktyg att diskutera yrkeslärande samt att lyfta fram, formulera och utmana kriterier för vad som kan anses vara godtagbar kvalitet hos en lärarstuderande under VFU.

FORMELLA KRITERIER OCH PRAKTIKERS SPRÅKBRUK

Att formulera kriterier och nedteckna dem skriftligt i formella dokument är en oundviklig del av utbildningsinstitutioners arbete, särskilt om de använder sig av ett målrelaterat bedömningssystem. Man kan dock konstatera att användning av formella kriterier visar sig vara problematisk inom verksamhetsförlagda delar av akademiska yrkesutbildningar (Eraut 2004, Young 2004). Som vi beskrivit tidigare i artikeln, låter sig inte det »tysta» och intuitiva kunnandet fångas av formella försök att artikulera detsamma. När dessa kommer på tal tystnar samtalen.

Föreliggande studie indikerar dock att handledarna i samtalen oftare berör och tar initiativ till att tolka och använda de bedömningskriterier som finns jämfört med tidigare studerade samtal. De gör också försök att utmana och ifrågasätta de formellt skrivna kriterierna. Möjligen har deltagandet i projektet väckt en (metaforisk) medvetenhet om det egna kunnandet som grund för kvalificerade beskrivningar, ett »eget» yrkesspråk? Ett elastiskt och målande språk som består av annat än definitioner och strikta klassificeringar och som inte uppfattas som en brist. Kanske har en sådan medvetenhet hjälpt lärarna att försöka hitta broar mellan de formella kriterierna, som akademien formulerat för kursen, och det praktiska kunnande studenterna förväntas utveckla, som praktikerna artikulerar via exempel och metaforer?

Med utgångspunkt i resultaten av den här studien finns fog för att diskutera om en kvalificerad bedömning av lärarstudenternas kunnande under VFU skulle vinna på att formella bedömningskriterier formuleras eller kompletteras med ett mer »praktiknära», målande eller metaforiskt språk. Snarare än att försöka utplåna skillnaderna mellan de formella kriterierna för yrkeskunnande och de informellt konstruerade »kriterierna» i form av metaforiska exempel på yrkeskunnande finns skäl att utveckla en spänning mellan de båda.

Vid det i det här fallet aktuella universitetet har försök gjorts att komplettera de formella kriterierna för VFU i lärarutbildningen med framskrivandet av målande beskrivningar och reflekterande frågor kring vilket yrkeskunnande kriterierna syftar på. Utvecklingen av exempel och beskrivningar, som tillägg till kriterier för bedömning av praktiskt kunnande, har till stor del grundat sig

på samtal med lärare och som förts kring tolkningar av bedömningsunderlagen, på det språk som används i praktiken. Resultat från föreliggande studie pekar mot att en kvalificerad bedömningspraktik bör bygga på ständig utveckling av sådana »berättande» kompletteringar. Sådana måste samlas, diskuteras och förhandlas i nära samverkan med handledare från yrkesfältet och utifrån det erfarenhetsbaserade (praktiska) kunnandet och det språk som hanterar detta.

Vi vill dock avråda från att försöka behandla all yrkeskunskap som vore den möjlig att formulera. En yrkesutbildning måste våga tillstå att, hur exakta kriterier eller hur många målände beskrivningar vi än försöker formulera för det praktiska kunnandet i VFU, kan de aldrig explicitgöra alla dimensioner av ett yrkeskunnande. Ett frirum för ett erfarenhetsgrundat, professionellt tolkningsutrymme, från såväl universitets- som skolkontexten måste följaktligen lämnas. Troligen är det samtalen runt kriterierna som står för den egentliga kvalitetshöjningen

FRÅN SAMSPRÅK OM LÄMPLIGHET MOT FÖRHANDLING OM SKICKLIGHET?

Tidigare analyser av bedömningssamtal visar att de kännetecknas av en strävan efter ett tillfälligt fungerande samförstånd mellan två delar av en utbildning, där en kvalificerad värdering av studentens prestationer riskerar att komma i bakgrunden. Universitetslärarna visar på olika sätt att de värderar det praktiska och situationella, och handledarna varken lyfter fram eller utmanar de akademiskt formulerade kriterierna.

I dessa konsensussträvanden blir bedömningssamtalet ett slags samspråk runt det man kan vara säker på att man är överens om. Inte sällan talas det formativt om studentens kunnande (det går alltid att utveckla!) och vad som uppmärksammas är främst studentens lämplighet, hans eller hennes relationella förutsättningar. Nästan inga exempel visar fram samtal av summativ karaktär, där en kvalificerad bedömning görs i form av förhandlingar om hur studentens praktiska yrkesskicklighet utvecklats under den aktuella VFU-perioden.

Även i dessa resultat framkommer liknande mönster. Liksom i tidigare studier sker en slags överläggning i början av samtalen, där handledaren försöker sätta in studentens prestationer i ett sammanhang, det vill säga i den kontext som omger arbetet och i den erfarenhetsbaserade kunskap handledaren besitter. Även i vår studie ser vi formativa inslag, framför allt i de trepartssamtal där studenten deltar.

Vi ser alltså att även de nya samtalen kan, med Goffmans (1970) begreppsapparat, beskrivas som en strävan efter »tillfälligt fungerande konsensus». Med stöd i förhandlingsteori inom till exempel politik och kommunikation, som intresserar sig för processer i förhandlingar (se t ex. Putnam & Roloff 1992, Lewicki m fl 2003) kan vi dock diskutera de skillnader vi ser mellan tidigare studier och denna. Inom dessa teori-bildningar pekar man bland annat på att framgångsrika förhandlingar präglas av att interaktioner har en »win-win» karaktär, där parterna

försöker skapa största möjliga värde genom att föra fram olikheter och noggrant undersöka varandras intressen och behov. I de nya bedömningssamtalen ser vi, till skillnad mot de jämförande samtalen, exempel på sådana typer av »förhandlingar».

Ett exempel är att handledarna aldrig tystnar, om och när, de formella kriterierna kommer på tal. Tvärtemot tidigare studerade samtal är det handledarna själva som initierar samtal där studentens yrkeskunnande sätts i relation till de formella kriterierna. Om tidigare samtal kännetecknats av en slags »tyst» konsensus, där handledarna sällan utmanat de formella kriterierna, karaktäriseras den konsensus som upprättas i de nya samtalen av att det är universitetsläraren som tvingas retirera. Inte sällan ser vi att de formella kriterierna ifrågasätts av handledaren och att detta leder till en förhandling som mynnar ut i ett samförstånd om kriteriernas oförmåga att hantera den situation eller kontext som VFU-perioden utspelar sig i.

I de nya samtalen kan vi också se fler tydliga summativa inslag där aktörerna går vidare, jämfört med tidigare inspelade samtal, från att tala om studentens lämplighet och relationella förutsättningar till att också beröra studentens yrkesskicklighet. Möjligen kan vår studie visa spår av att designexperimentet och försöken att formulera det egna yrkeskunnandet gör att handledarna tar en ny roll i bedömningssamtalen. Den visar på en möjlig förändring vad gäller relationen mellan handledarna och universitetslärarna och en rörelse från konsensussträvande och samspråk om lämplighet mot kvalificerade förhandlingar om lärarstudenters skicklighet, där samförstånd upprättas utifrån ett mer jämlikt förhållande mellan akademins och yrkesfältets förståelse av lärares yrkeskunnande.

ABSTRACT

Hegender, Henrik, Per Lindqvist & Ulla Karin Nordänger: From conversations about suitability, to negotiation of proficiency? Student-teaching conferences within practicum of teacher education. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 17, No. 1–2, pp. 61–80. Stockholm: ISSN 1401-6788.

The aim of the study is to test whether a developed ability to identify and articulate teachers practical skills provide them (as mentors) with tools to discuss student teachers' vocational learning and skills, as well as to formulate and apply criteria for what can be considered acceptable quality of student teachers during the practicum (internship). The specific question is whether the mentors, after participating in a design experiment, take more and/or other initiatives in student-teaching conferences, or otherwise different than mentors previously studied. A designed mentor training course for fourteen mentors was conducted and nine student-teaching conferences were audio recorded. The results show that there are traces of the design experiment in the way the participating mentors' takes part in the student-teaching conferences. Likely it is such that they directly refer to and use the concepts developed in the design experiment. Probably it is such that they are taking the initiative to highlight the formal assessment criteria and challenge them.

Keywords: teacher education, practicum, assessment criteria, practical skills

NOTER

Samtliga tre författare är likvärdigt ansvariga för artikelns innehåll. Studien har finansierats med medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté inom ramen för forskningsprojektet »Lärandet i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. En studie av yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap», Dnr. 2008-5295.

1. För en utförlig beskrivning av metoderna och resultaten se (Lindqvist & Nordänger 2007, 2010; Lindqvist 2010; Nordänger 2010; Nordänger & Lindqvist 2012).

LITTERATUR

- Barber, M. & Mourshed, M. 2007: *How the world's best performing schools come out on top.* (ort?): McKinsey & Company.
- Calderhead, J. 1981: Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217.
- Calderhead, J. 1991: Representations of teachers' knowledge. I P. Goodyear (red): *Teaching knowledge and intelligent tutoring*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chou, C. 2002: Developing the e-Delphi system: A web-based forecasting tool for educational research. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 233–236.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1995: Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred and cover stories. I D.J. Clandinin & F.M. Connelly (red): *Teachers professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Copland, F. 2010: Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training. An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466–472.
- Craig, C.J. 2005: The epistemic role of novel metaphors in teachers' knowledge constructions of school reform. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(2), 195–208.
- Eraut, M. 2004: Transfer knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (red): *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Fernandez, M.L. & Erbilgin, E. 2008: Roles of supervisors, approaches to supervision, and communications in student teaching conferences. Paper presenterat vid AERA Annual Meeting, New York, March 24–March 28, 2008.
- Frelin, A. 2010: *Teachers' relational practices and professionalism.* (Studies in Inter-subjectivity and Difference in Educational Settings, No?). Uppsala: Uppsala University, Department of Curriculum Studies.
- Gardesten, J. & Hegender, H. 2012: *Underkännanden inom verksamhetsförlagd Lärarutbildning: Resultat från en forskningsexpedition i en svårframkomlig terräng.* Kalmar: Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. (manus)
- Goffman, E. 1970: *När människor möts: studiet av det direkta samspelet mellan människor.* Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Goodwin, A.L. & Oyler, C. 2008: Teacher educators as gatekeepers. Deciding who is ready to teach. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (red): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York, NY: Routledge.
- Grimmett, P. & MacKinnon, A. 1992: Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385–456.

- Göranzon, B., Hammarén, M. & Ennals, R. 2006 (red): *Dialogue, skill and tacit knowledge*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. 2009: *Visible learning*. London: Routledge.
- Hegender, H. 2007: Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett mischmasch av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3) 194–207.
- Hegender, H. 2010a: *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. (Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 12) Linköping: Linköpings universitet.
- Hegender, H. 2010b: The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171.
- Hegender, H. 2010c: Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180–197.
- Henriksson, K. 2006: *Öppen och lyhörd. En studie i vad kommunala lärarutbildare, i sin bedömning av lärarstudenter, uttrycker som lärarkunskap*. Kalmar: Högskolan i Kalmar, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap.
- Henriksson, K. 2009: *Tillfälligt fungerande konsensus. En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunskande under verksamhetsförlagd utbildning*. Kalmar: Högskolan i Kalmar, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap.
- Holland, P. 2005: The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 67–77.
- Högskoleverket 2005: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. (Högskoleverkets rapportserie, 2005:17 R) Stockholm: Högskoleverket.
- Johannessen, K.S. 2006: Rule following, intransitive understanding and tacit knowledge: An investigation of the Wittgensteinian concept of practice as regards tacit knowing. I B. Göranzon & M. Hammarén & R. Ennals. (red): *Dialogue, skill and tacit knowledge*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Kvernbekk, T. 1999: Knowledge that works in practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111–129.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. 2000: Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (red): *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewicki, R.J., Barry, B., Saunders, D.M. & John, M.W. 2003: *Negotiation*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Lindqvist, P. 2010: Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunskande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(1), 1–18.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. 2007: »Lost in translation?» Om lärares praktiska yrkeskunskande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177–193.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. 2010: Encounters in metaphors. Connecting the bridgeheads of teachers' practical knowledge and professional language. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(1), 49–61.
- Munby, H. 1986: Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197–209.
- Munby, H. 1990: Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 18–30.

- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. 2001: Teachers' knowledge and how it develops. I V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nordänger, U.K. 2010: Hur framträder lärarskicklighet? Om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 63–80.
- Nordänger, U.K. & Lindqvist, P. 2012: Att skärpa den kritiska blicken. Handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande*, 6(1), 80–97.
- Nordänger, U.K., Lindqvist, P., Hegender, H., Hultman, G. & Schoultz, J. 2009: *Vad händer om man tänker tvärtom? Går det att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärarutbildningen?* (Vetenskapsrådets rapportserie 2009:2) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Parker-Katz, M. & Bay, M. 2008: Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259–1269.
- Pramling, N. 2006: *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 238) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Putnam, L.L. & Roloff, M. 1992: *Communication and Negotiation*. London: Sage Publications.
- Raaen, F.D. 2008: Being a novice teacher: Coping with dilemmas and making priorities within the schools culture of learning. Paper presenterat vid the NERA Conference (Nordic Educational Research Association), Köpenhamn, 6–8 mars 2008.
- Raths, J. & Lyman, F. 2003: Summative evaluation of student teachers. An enduring problem. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 206–216.
- Riksrevisionen 2005: *Rätt till utbildning för undervisningen. Statens insatser för lärarkompetens*. (Revisionsrapport 2005:19) Stockholm: Riksrevisionen.
- Russell, T. & Munby, H. 1991: Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. I D.A. Schön (red): *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schoenfeld, A.H. 2006: Design experiments. I P.B. Elmore, G. Camilli. & J. Green (red): *Handbook of complementary methods in education research*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sjöberg, M. 2006: Prövad – granskad – godkänd. Till det goda lärarskapets och lärarutbildningens historia. I M. Sjöberg (red): »Goda lärare». Läraridentiteter och lärararbete i förändring. (Skapande Vetande, Nr 49) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Slick, K.S. 1997: Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713–726.
- Utbildningsdepartementet 2006: *Anställ unga! Delbetänkande av Koordinatörn för unga till arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet 2008: *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet 2011: *Utredning om lämplighetsprov för antagning till lärarutbildningen*. Pressmeddelande, 14 juni 2011. Online: <http://www.regering.se/sb/d/14062/a/170727> (2012-02-20)
- Young, M.F.D. 2004: Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (red): *Workplace learning in context*. London: Routledge.