

Studenter i gränszonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Är kunskaps transferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang?

MARIE JEDEMARK

Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad

I denna artikel diskuteras frågor som rör kunskapstransferering mellan olika utbildningssammanhang i relation till en studie som genomförts i anslutning till lärarprogrammets arbetsplatsförlagda utbildning och som belyser studenters erfarenheter av att befinna sig samtidigt i två olika utbildningssammanhang. Studien baseras på 19 intervjuer med studenter, handledare och examinerande högskolelärare, 15 bandade bedömningsamtal samt kursdokument. Resultatet pekar på att studenter använder sig av kunskaper från olika utbildningssammanhang men att denna transferering inte sker automatiskt när väl utbildningssammanhanget förändras. Studien visar att olika typer av kursuppgifter kan bidra till att studenter använder, tolkar och rekonstruerar kunskaper som de utvecklat i olika utbildningssammanhang. I vilken utsträckning som övergångar verkligen skapas och dess kvalitet är emellertid avhängigt hur dessa kursuppgifter utformas och följs upp. Bedömningsunderlag som används både i den högskoleförlagda och den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen kan underlätta för studenter att tolka och rekonstruera tidigare utvecklade kunskaper i relation till nya sammanhang, men kan också skapa spänningar mellan högskolans förväntningar på studentens kunskapsutveckling och det som studenten uppfattar att den arbetsplatsförlagda utbildningen har resurser att erbjuda. För att hantera denna spänning tvingas studenter att agera medlare och jämkas samman de olika utbildningssammanhangens krav och resurser, något som många gånger uppfattas som ambivalent och komplext.

INLEDNING

Idag har många akademiska professionsutbildningar kortare eller längre inslag av arbetsplatsförlagd utbildning. Dessa utbildningsinslag motiveras ofta utifrån kraven på studenters anställningsbarhet¹. Uttrycket anställningsbarhet har diskuterats i högre utbildning, till exempel i samband med Bologna-processen (DS 2004:02) och handlar om att kunna fungera i ett yrke vid en speciell tidpunkt och i en specifik praktik. Utbildningen ska därmed vara förankrad i yrkespraktikens vardag och samtidigt vara framåtriktad och innovativ. En sådan handlings-kompetens förutsätts vila på vetenskaplig grund (Direktiv 2007:103). Detta innebär t ex att utbildningen som helhet ska ge studenten verktyg att kunna se förhållanden och problem utifrån olika perspektiv, kunna problematisera och formulera frågor till sin egen praktik, samla erfarenheter och dra slutsatser i syfte att utveckla praktiken samt utveckla ett yrkesspråk med en begreppsapparat som gör det möjligt att diskutera erfarenheter och synsätt (Demker 2001, Orlenius 2005). Gustavsson (2008) pekar på att utbildningens vetenskapliga grund därför inte kan separeras till enstaka moment. Det är heller inte en angelägenhet enbart av akademiskt intresse, utan anknyter i lika hög grad till yrkets vardagliga praktik. Det är i utbildningens arbetsplatsförlagda del som det är tänkt att studenter ska komma i kontakt med yrkeslivets vardag och träna sig i att utifrån olika teoretiska innehåll kunna identifiera, formulera och tolka olika problemområden. Därigenom förväntas den vetenskapligt grundade kunskapen ges en fördjupad innebörd i mötet med den beprövade erfarenheten. Denna artikel vill bidra till att belysa vilka erfarenheter studenter har av att genomföra en akademisk professionsutbildning inom ramen för två olika utbildningssammanhang, en högskoleförlagd och en arbetsplatsförlagd del.

Läro-utbildningen är en utbildning som under lång tid kombinerat högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning². I den förra läro-utbildningsreformen talas om att ”denna växelverkan [mellan teori och praktik] kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade

1 Så har t ex Högskolan Kristianstad en vision att utbilda Sveriges mest anställningsbara studenter och verksamhetsförlagd utbildning har sedan 2005 varit ett centralt styrbegrepp för att förverkliga denna vision (Strategi 2009-2014 – Strategiska utmaningar i ett nytt högskolelandskap, 2009-03-09 s 4).

2 I många akademiska professionsutbildningar, däribland läro-utbildning och sjuksköterskeutbildning, benämns den arbetsplatsförlagda utbildningen som verksamhetsförlagd utbildning. Men all utbildning är, oavsett var den äger rum, i någon mån verksamhetsförlagd eftersom de olika utbildningssammanhangen äger rum inom ramen för olika verksamhetssystem med olika motiv och mål. Jag väljer därför att använda mig av benämningen arbetsplatsförlagd utbildning för att markera att alla utbildningar ingår i olika verksamhetssystem som kan sägas lösa olika slags uppgifter i samhället och rymmer olika traditioner och kunskaper för hur man tar itu med uppgiften (se ex Engeström & Miettinen, 1999).

erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning” (prop. 1999/2000:135, s 17). Trots denna målsättning gör Höskoleverket bedömningen att lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning visserligen ger studenterna tillgång till praktisk övning men att denna har dålig koppling till vad som görs i de mer teoretiska delarna av lärarutbildningen. Bedömaregruppen menar att ”ambitionen ska vara att göra utbildningen både mer akademisk och professionsinriktad – samtidigt” (Hejzlar 2008 s 23). 2008 års förslag på en ny lärarutbildning går ett steg längre och talar nu om en syntes i form av en sammansmältning av de teoretiska och de mer erfarenhetsbaserade delarna av utbildningen (SOU 2008:109, s 187).

Frågan om vilka kunskaper som studenterna utvecklar genom att genomföra sin utbildning inom olika utbildningssammanhang har emellertid visat sig svår att besvara. På vilket sätt förmår t ex studenterna att relatera de olika utbildningssammanhangens förståelse av teori och praktik och använda en begreppsapparat som gör det möjligt att diskutera erfarenheter och synsätt mellan olika utbildningssammanhang? Studier visar att det snarare tycks vara så att kunskaper som förvärvats i olika utbildningssammanhang inte kopplas samman och integreras i den utsträckning som förväntats. När lärarstudenter deltar i seminarier om sin arbetsplatsförlagda utbildning saknas referenser till forskning eller teori (Gustavsson 2008). Studenter har stora svårigheter att transformera ämnesteoretiska kunskaper till ämnesdidaktiska (Nilsson 2008). Studenter har, trots stora insatser, svårt för att tillämpa de kunskaper de utvecklat under den högskoleförlagda utbildningen när väl ett problem omformuleras eller uppträder i en ny kontext (Gruber, Law, Mandl & Renkl 1996; Ramsden 2003). Andra studier av olika typer av lärarutbildningar indikerar att den högskoleförlagda delen av utbildningen endast har en begränsad effekt på nyutbildade lärares yrkespraktik (Smagorinsky, Cook & Johnson 2003). Lärare har svårigheter att beskriva på vilket sätt teorin påverkar vad de gör och vid observationer av deras undervisning är det svårt att se spår av de teorier som lärarna i intervjuerna relaterat till och beskrivit (Linnér & Westerberg 2000; Smagorinsky, Cook & Johnson 2003; Claesson 1999; 2004). Den förväntade transfereringen mellan utbildningens olika delar tycks alltså inte äga rum i den utsträckning som förväntats. Istället tycks studenter uppfatta att det är under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen som själva yrkeskunnandet utvecklas. Studenter och nyutbildade värdesätter i hög grad den arbetsplatsförlagda utbildningen och tillskriver den delen vara den del av utbildningen som har störst betydelse för deras syn på sitt framtida yrke och för deras möjligheter att utveckla yrkeskompetens (Zeichner & Gore 1990, Jordell 1986, 2006, Korthagen & Kessels 1999, Nordänger & Lindqvist 2012).

Enligt nuvarande examensordning för grundläroutbildningen ska studenten bland annat ”visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att alla barn och elever lär och utvecklas” och ”visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter” (högskoleförordningen, bilaga 2). Dessa examensmål tolkas av lärosätet och omvandlas till kursmål. Samtidigt organiserar lärosätet olika sätt att bedöma och examinera kursplanernas olika kursmål. De bedömningssamtal som sker i anslutning till att studenterna har genomfört en undervisningsaktivitet av något slag, kan vara ett sätt som dessa kursmål bedöms och examineras. Studier visar emellertid att de formellt skrivna kunskapsmålen och kriterierna inte är till någon större hjälp under dessa bedömningssamtal (Hegender 2010). Vad studenten förväntas nå upp till i samband med den arbetsplatsförlagda utbildningen är ofta vagt eller generellt formulerat i kursplanen och handledare såväl som examinerande högskolelärare har svårigheter att göra kopplingar mellan vardagliga exempel och de formellt formulerade kriterierna. Henriksson (2009) visar i sin studie att när formella kriterier väl introduceras i bedömningssamtal mellan student, handledare och examinerande högskolelärare, leder detta oftast till att handledarna tystnar. Oviljan att diskutera kriterierna visar sig i ”suckar och omtagningar och tystnad” (s 35). Men även högskoleläraren undviker att i samtalet uppmärksamma delar av de formella målen som rör utbildningens mer teoretiska delar och utvecklande av ett vetenskapligt förhållningssätt. Bedömningen som äger rum under bedömningssamtal visar sig till stor del endast uppmärksamma de relationella, emotionella och omhändertagna aspekterna av lärares kunnande, trots att de formella kunskapsmålen också innehåller andra områden (Goodwin & Oyler 2008, Hegender 2010).

Det tycks alltså råda en skillnad mellan de akademiskt präglade målen och vad yrkesverksamma lärare uppfattar ska uppmärksammas i bedömningen av lärostudenters yrkeskunnande (Hegender 2010). I första hand fokuserar handledningen ”görandet” och mer sällan problematiseras studentens övertygelser utifrån teoretiska begrepp, modeller eller perspektiv i syfte att utveckla studenternas förståelse av sin egen praktik (Ottesen 2007). Men själva handledningen tycks också påverkas av handledarens bedömning initialt av den studerandes ”nivå” i syfte att kunna anpassa sin handledning. Även handledaren som person tycks spela stor roll för utformningen av och innehåll i handledningen där handledare sätter upp ”egna” mål för studentens utveckling (Wedin, Hultman & Schoultz 2012). Även om handledning som ideal har förskjutits från att ge konkreta råd och att tala om för studenter hur de ska göra, till att mer handla om att handledaren problematiserar och ställer frågor och därigenom guidar studenterna i sin utveckling av yrkeskompetens, så

saknas ofta kritiska och ifrågasättande perspektiv på lärares arbete (Mathisen 2000, Ottesen 2007). Hegender, Lindqvist & Nordänger (2012) menar att verksamma lärare behöver kunna artikulera sitt yrkeskunnande i dessa handledningssamtal och att detta förutsätter inte bara att lärare kan hantera och förstå sin egen praktik utan också kunna synliggöra och transformera detta yrkeskunnande för lärarstudenten.

KUNSKAPSTRANSFERERING MELLAN OLIKA UTBILDNINGSSAMMANHANG

Forskning visar att integrationen av teoretisk och praktisk kunskap i olika typer av akademiska professionsutbildningar har varit problematisk under lång tid. Kelchtermans och Ballet (2006) är några av många som visar att många lärarstudenter uppfattar att utbildningen är alltför teoretisk och att de har svårt att se kopplingen mellan utbildningen och den praktiska yrkesverksamheten. I olika studier som berör transfereringsproblematiken har just bristen på likhet och jämbördighet mellan utbildning och yrkesverksamhet tidvis fått förklara frånvaron av förväntade kunskapsöverföringar. Försök har därför gjorts att förlägga hela akademiska professionsutbildningar ute i yrkesverksamheten i syfte att skapa större överensstämmelse mellan utbildning och arbetsliv (Rystedt & Gustavsson 2008)³. Genom att befinna sig på en arbetsplats och delta i de arbetsuppgifter som förekommer, ses lärandet ske genom själva deltagandet i den verksamhet som äger rum på arbetsplatsen som sådan. Från att ha varit en mer perifer deltagare med begränsade kunskaper och erfarenheter, arbetar deltagaren sig in i verksamheten för att så småningom vara den som själv utifrån sina expertkunskaper bär upp verksamheten som en central aktör (Lave & Wenger 1991). Guile och Young (2003) menar emellertid att ett sådant perspektiv på lärande mer sällan uppmärksammar *vad* deltagarna faktiskt lär sig och hur redan förvärvade kunskaper, förmågor och förhållningssätt ges möjligheter att länkas till nya och hur dessa kan integreras till en ny helhet. Horvath och Sternberg (1995) pekar på att det lätt sker en sammanblandning mellan å ena sidan att delta och göra erfarenheter i olika typer av verksamheter och å andra sidan att utveckla ett yrkeskunnande som inbegriper olika typer av expertkunskaper. Att göra erfarenheter genom att delta och att utveckla expertkunskaper är med andra ord inte samma sak. Erfarenheten är viktig då den skapar nödvändiga, men inte tillräckliga, förutsättning för att utveckla expertkunskaper. I detta sammanhang går det att som Dewey (1997) tala om erfarenhetens dubbla innehåll: å ena sidan innebär

3 Rydstedt & Gustavsson har utvärderat en sjuksköterskeutbildning där såväl de teoretiska som praktiska delarna av utbildningen var förlagda till olika intuitioner inom hälso- och sjukvården.

erfarenheter att man passivt befinner sig i ett sammanhang och går igenom något när något händer, å andra sidan innebär erfarenheter att man medvetet aktivt prövar eller försöker något. När följderna av en förändring reflekteras får själva omvandlingen en betydelse och vi lär oss något. Att lära av erfarenheter betyder att man reflekterar, det vill säga gör framåt- och bakåtsyftande kopplingar mellan det man gör och dess följder. Frågan är då vilka erfarenheter och möjligheter till reflektion och kognitiv bearbetning studenten behöver ges under sin utbildning för att utveckla ett sådant yrkeskunnande?

Andra studier tar sin utgångspunkt i att utbildning och yrkesverksamhet är olika verksamheter som drivs utifrån olika mål och motiv och diskuterar inte i första hand frågan om utbildningen på ett tillräckligt sätt svarar mot arbetslivets krav på yrkeskunnande, utan uppmärksammar snarare de möjligheter till lärande och kunskapsbildning som skapas genom att studenten genomför sin utbildning inom ramen för olika verksamheter. Därigenom ges studenterna möjlighet att kombinera kompetenser utvecklade i utbildningens olika delar för att skapa en ny slags helhet jämfört med vad som är möjligt om utbildningen enbart genomförs på högskolan eller enbart som arbetsplatsförlagd utbildning. Studenternas yrkeskunnande utvecklas genom att delta i och röra sig *mellan* olika utbildningsverksamheter. Just skillnaderna mellan olika utbildningsverksamheter har setts som en källa till dynamik och utveckling (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003). Vilka kunskaper som transformeras kan inte enkelt beskrivas i termer av att kunskap som förvärvats i den ena verksamheten för att sedan tillämpas i den andra. Eller att vissa kunskapsformer ges företräde och premieras framför andra. Snarare handlar det om att själva gränzonen rymmer förutsättningar för att befintliga kunskaper, förmågor och förhållningssätt omtolkas, modifieras och rekonstrueras i relation till det nya sammanhang där den ska användas (Beach 2003). Lärandets kognitiva processer kan i detta sammanhang ses som gränsöverskridande genom att begrepp och intellektuella koncept omtolkas och ges delvis nya innebörder och uttryck när individer rör sig mellan olika verksamheter. Att studenten rör sig mellan olika verksamheter och förmås omtolka och rekonstruera tidigare förvärvade kunskaper kan, enligt detta synsätt, främja studentens konceptuella utveckling.

För att visa på transfereringens komplexitet och multidimensionella karaktär beskriver Engeström, Engeström och Kärkkäinen (1995) hur experten såväl som novisen rör sig mellan olika parallella verksamheter som består av en rad återkommande, målorienterade sekvenser av handlingar vilka äger rum i historiskt formade mönster. Dessa olika verksamheter erbjuder olika, komplementära, men också motsägande och ibland till och med närmast oförenliga kognitiva redskap, roller och mönster för social interaktion. Så är t ex lärarstudenter som befinner sig i den arbetsplatsförlagda utbildningen samtidigt i utbildning (som studenter) och i yrkesverksamhet (som lärare).

Kriterierna för vad som ses och uppfattas som ett professionellt och korrekt handlande varierar mellan dessa olika verksamheter och lärarstudenten har att kombinera kompetenser utvecklade i utbildningens olika delar för att skapa en ny sorts lösning. Att betrakta lärande som en övergång från att vara novis till att bli mer erfaren och kunnig, blir utifrån detta synsätt inte tillräckligt för att förstå de kunskapsprocesser som äger rum när studenter förflyttar sig från t ex den högskoleförlagda utbildningen till den arbetsplatsförlagda utbildningen. Snarare behöver expertkunskap ses som något som är mångkontextuellt och gränsöverskridande och kan innebära att kunna analysera och kommunicera något i relation till olika teorier såväl som att kunna analysera och kommunicera något i relation till egna och andras handlingars konsekvenser för praxis. Att vara expert handlar utifrån detta perspektiv om att kunna överskrida och att samtidigt vara involverad i många olika praktiker. Men frågan är då vad som möjliggör en sådan transformation? Och på vilket sätt kan utbildningsanordnaren stödja studenterna i en sådan rekonstruktionsprocess?

Mäklare och gränsobjekt

Wenger (1998) använder sig av begreppet *translation* för att beskriva hur personer som tillhör flera olika praktikgemenskaper använder sig av dessa dubbla tillhörigheter och tar med sig och överför inslag från en praktikgemenskap till en annan. Denna *translation* benämner Wenger som *brokering*, alltså ett slags mäklari i betydelsen orkestrera⁴, förhandla, medla. Genom att introducera inslag från andra verksamheter eller agera som en slags översättare och medlare och göra kopplingar mellan olika praktikgemenskaper, kan denna förmåga till mäklari utvecklas. Förmågan att medla mellan olika praktiker skapar också förutsättningar som kan ändra relationen mellan olika verksamheter eller mellan aktörer och verksamhet. Dessa förändrade relationer kan i sin tur leda till att redan internaliserad kunskap ges ny mening. Detta sker dock inte mekaniskt och automatiskt vid förflyttningar mellan olika praktiker utan företeelsen som sådan är komplex och förutsätter i sin tur speciella kompetenser för den som ska mäkla mellan olika verksamheter:

4 Enligt Nationalencyklopedin så innebär orkestrering konsten att fördela stämmor i ett musikaliskt verk mellan olika musikinstrument eller andra typer av ljudkällor. Orkestrering innebär rent praktiskt att man utifrån det givna musikaliska materialet väljer vilket instrument som ska spela vad, med utgångspunkt för de olika instrumentens möjligheter och begränsningar, deras omfång, klangfärg, tonstyrka, etc. Genom att fördela instrumenten olika och ge dem olika uppgifter kan man förändra hela ensemblens klangfärg eller ge olika färg åt harmonier och melodier.

The job of brokering is complex. It involves processes of translation, coordination, and alignment between perspectives. It requires enough legitimacy to influence the development of a practice, mobilize attention, and address conflicting interests. It also requires the ability to link practices by facilitating transactions between them, and to cause learning by introducing into a practice elements of another. (Wenger 1998, s 109).

Mäklarens situation kan beskrivas som många gånger obekvämt och ambivalent. Mäklaren tillhör olika praktikgemenskaper men samtidigt inte någon verksamhet helt och fullt. Olika gränsobjekt kan emellertid hjälpa till att skapa övergångar mellan olika praktiker och fungera koordinerande mellan varierade och differentierade perspektiv. I sin beskrivning av gränsobjektet (*boundary object*) betonar Leigh Star och Griesemer (1989) att ett gränsobjekt behöver vara både tillräckligt flexibelt och tillräckligt robust. Flexibelt nog för att anpassas till lokala behov och samtidigt tillräckligt robust för att upprätthålla en identitet tvärs över praktikgränserna:

Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable means of translation. The creation and management of boundary objects is key in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds. (Leigh Star & Griesemer 1989, s 393).

Hur vi handlar och agerar är beroende av vilka förutsättningar vi uppfattar vara aktuella i en given situation. Lärarstudenter, som är studenter i en högskolekurs och samtidigt deltar i arbetsplatsförlagd utbildning där de väntas fungera som lärare, måste kunna avgöra när en viss uppsättning kunskaper och handlingar är relevanta och produktiva och hur dessa fungerar i olika situationer. Det förutsätter emellertid att studenten har en kompetens att kunna jämföra samman och översätta krav som ställs, dels i utbildningen och dels på arbetsplatsen och att hantera de redskap och resurser som finns i utbildningen respektive på arbetsplatsen, på ett så optimalt sätt som möjligt.

Konkola 2001 (i Tuomi-Gröhn, Engeström, & Young 2003) talar om en gränzon som beskrivs som ett slags ingenmansland ännu fritt från invanda mönster och rutiner. I gränzonen reflekteras olika verksamheter,

dess strukturer, roller och normer. Detta kan jämföras med det som Wenger (1998) benämner som gränspaktiker där olika verksamheter möts och där det blir möjligt att göra kopplingar mellan olika verksamheter. Dessa gränzoner är emellertid diskursiva till sin karaktär och genom de förhandlingar som pågår mellan olika synsätt och sätt att handla, skapas möjligheter till lärande genom att redan befintliga kunskaper, förmågor och förhållningssätt omtolkas, rekonstrueras och ges nya innebörder.

I den här artikeln kommer resultat att redovisas från en studie av studenter erfarenheter av att genomföra en akademisk professionsutbildning inom ramen för två olika utbildningssammanhang, en högskoleförlagd och en arbetsplatsförlagd del. I studien uppmärksammas hur olika kursmål bedöms och examineras samt hur olika bedömningsunderlag förstås och används i kursen av handledare, studenter och examinerande lärare. I studien uppmärksammas också hur studenter hanterar den spänning som uppstår mellan högskolans krav på yrkeskompetens och det som studenten uppfattar att den arbetsplatsförlagda utbildningen har resurser att erbjuda.

DEN EMPIRISKA STUDIEN

Studien⁵ som helhet bygger på ett datamaterial som omfattar 15 bedömningsamtal mellan student, handledare och examinerande högskolelärare och 19 intervjuer varav åtta studentintervjuer, åtta handledarintervjuer samt tre intervjuer med examinerande högskolelärare samt kursdokument. Samtliga respondenter fick en förfrågan om att delta i studien vid terminsstart och intervjuerna kom därefter att genomföras efter att studenterna slutfört utbildningens sista, fem veckor långa, arbetsplatsförlagda utbildning. Studenternas yrkesinriktning varierade mellan förskola, grundskola eller gymnasielärare och handledarnas tjänsteplacering varierade på motsvarande sätt. Frågorna som ställts har handlat om kursen som sådan, upplägg och mål, hur olika kursmål bedöms och examineras samt hur olika bedömningsunderlag förstås och används i kursen.

Samtliga intervjuer och bedömningsamtal har pågått mellan 60 - 90 minuter och spelats in på band och därefter transkriberats i sin helhet. Vid de första genomläsningarna av intervjuutskriften och bedömningsamtalen var målet att försöka skapa en helhetsbild av datamaterialet för att kunna identifiera relevanta utsagor som därefter har analyserats i relation till studiens frågeställningar och till respondenternas utsagor. Därefter har genomläsningarna fortsatt i syfte att försöka urskilja och ringa in handledares, studenter och examinerande högskolelärares olika uppfattningar vad gäller

5 Studien är genomförd 2012 inom ramen för en postdoc vid Högskolan Kristianstad med inriktning mot bedömning av verksamhetsplatsförlagd utbildning.

vilka yrkeskompetenser studenter ska utveckla under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och hur olika bedömningsunderlag förstås och används i kursen.

Utöver intervjuerna omfattar datamaterialet även kursplan⁶, omdömesblankett, planeringsdokument och studentens individuella vfu-mål. Utbildningens sista arbetsplatsförlagda utbildning ingår som ett av sex delmoment på en kurs omfattande 30 högskolepoäng där den arbetsplatsförlagda delen omfattar 7,5 högskolepoäng. Av kursens sammanlagt 11 kursmål examineras tre i samband med den arbetsplatsförlagda delen av kursen:

Efter genomgången kurs ska studenten uppvisa förmåga att

- 1) självständigt och målinriktat kunna planera undervisningssituationer och ta ett stort ansvar kring lärares samtliga uppgifter
- 2) på ett vetenskapligt sätt kunna analysera undervisningssituationer utifrån lärandeteorier och därmed kritiskt förhålla sig såväl till lärarens uppdrag som den egna yrkesrollen
- 3) ha utvecklat ett professionellt förhållningssätt i sin yrkesutövning genom att tillämpa yrkesspråk såväl som yrkesetiska principer i den verksamhetsförlagda utbildningen

Utöver kursplanen har även omdömesblanketten studerats, och då med avseende på handledarens bedömning av kursmål nummer två.

6 Kursplan för AAU31L, Allmänna utbildningsområdet III, 30 högskolepoäng

Tabell 1. Utdrag ur omdömesblanketten.

För den aktuella nivån ska studenten kunna:	Uppfyllt	Ej uppfyllt
Kursmål: på ett vetenskapligt sätt kunna analysera undervisningssituationer utifrån lärandeteorier och därmed kritiskt förhålla sig såväl till lärarens uppdrag som den egna yrkesrollen		
Definiera vilka didaktiska teorier som är utgångspunkten för undervisningssituationer.		
Ha förmågan att utvärdera (VFU-analys) sin egen roll med utgångspunkt från beskrivna VFU-mål.		
Ha förmågan att reflektera över verksamheten och därmed beskriva den egna yrkesrollen med hjälp av redskap såsom loggbok och videospelningar.		
Handledarens rekommendationer:		
Studentens egen bedömning:		

Det tredje kursdokumentet som ingår i studien är planeringsdokumentet. I kursen ska studenterna göra en lektionsplanering utifrån ett specifikt planeringsdokument (i form av en mall) och i en av dokumentets kolumner förväntas studenterna ”redogöra för sina didaktiska och lärandeteorietiska utgångspunkter för val av undervisningsdesign”. Efter att studenterna genomfört den planerade lektionen utvärderar och granskar studenten den genomförda lektionen och skriver ner sina slutsatser i samma planeringsdokument. Handledaren skriver därefter sina reflektioner i planeringsdokumentet. Sedan har studenten till uppgift att planera ett andra undervisningstillfälle, men nu med beaktande av den egna granskningen och handledarens reflektioner. Efter den avslutande lektionen skriver handledare ett sammanfattande omdöme för de båda lektionerna längst bak i planeringsdokumentet.

Det fjärde och sista dokumentet som studerats är studentens individuella vfu-mål. I studiehandledningen ges omfattande information om hur de egna vfu-målen ska formuleras. Där står bland annat att studenten bör läsa igenom delmomentets förväntade läranderesultat, betygskriterier för vfu:n samt tidigare vfu-mål och vfu-omdömen. Utifrån detta helhetsperspektiv ska sedan de individuella vfu-målen formuleras. I studiehandledningen anges att vfu-målen ska vara *tydliga, realistiska, utmanande* och *mätbara* (kursivering i

studiehandledning, s 9). Utöver detta ska de individuella vfu-målen formuleras med fokus på den egna yrkesidentiteten i avsikt att stärka medvetenheten om lärarrollen utifrån sju förmågor: ansvarstagande, samarbetsförmåga, förmåga att kreativt omsätta teoretiska kunskaper, förmåga att reflektera, förmåga att planera och organisera, förmåga att leda samt förmåga att synliggöra och tillämpa yrkesetiska principer.

Förutom att formulera individuella vfu-mål har studenten till uppgift att i slutet av sin vfu-period genomföra en vfu-analys som är ”ett redskap att utvärdera vfu-målen, i vilken den studerande gör en koppling till något/några av vfu-målen” (studiehandledningen s 9) och redogöra för hur målen har uppnåtts. Vidare sägs det i studiehandledningen att om målet/målen inte uppnåtts behöver studenten i sin vfu-analys reflektera över orsaken samt föreslå och resonera kring möjliga utvecklingsbehov.

RESULTAT

Resultatredovisningen tar sin utgångspunkt i de olika bedömningsunderlag som används i den arbetsplatsförlagda utbildningen och visar hur studenter, examinerande lärare och handledare hanterar och använder sig av dessa olika dokument. Genom att uppmärksamma studenternas bruk av olika bedömningsunderlag går det också att säga något om hur studenterna använder sig av de resurser som de olika undervisningssammanhangen erbjuder för att hantera motsättningar som kan uppstå mellan de olika verksamheternas förväntningar och krav. Till sist redovisas på vilket sätt bedömningsunderlag kan vara ett stöd för studenter att tolka, transferera och rekonstruera kunskaper som de utvecklat i olika utbildningssammanhang och hur bedömningsunderlag behöver utformas för att rymma denna potential.

ATT ORKESTRERA OLIKA UTBILDNINGSSAMMANHANG

Resultatet från denna studie visar hur studenter tolkar bedömningsunderlag och använder sig av de erfarenheter och kunskaper som de utvecklat under utbildningens olika delar för att slutföra utbildningens sista termin. Studien visar att studenterna, bland annat utifrån de erfarenheter som de har av tidigare arbetsplatsförlagda utbildningar, inte alltid uppfattar att handledaren har rätt kompetens för att kunna bedöma studentens redogörelse för sina didaktiska och lärandeteorietiska utgångspunkter såsom till exempel planeringsdokumentet föreskriver. Studenterna bedömer därför att handledarna inte på ett tillförlitligt sätt kan skapa det bedömningsunderlag som efterfrågas av högskolan och som ska ligga till grund för studenternas examination och betygsättning:

*Johanna*⁷: Där var hon väldigt mycket att hon ville att jag skulle... kändes det som, alltså det var väldigt mycket att hon ville att jag skulle berätta vilka lärandeteorier jag stod bakom för hon hade nog det lite svårt med dom själv.

Intervjuare: Hade handledaren själv klart för sig?

Johanna: Nej, det var det hon inte hade... nej, inte mer än det hon fick när hon var här inne [på högskolan]. Då fick dom ju den här power pointen, så den hade hon ju. Men det var lite mer att hon... hon kunde kanske inte själv peka ut vilka lärandeteorier hon tyckte att jag använde mig av utan hon fick ... och sen kanske någon gång när jag hade någon genomgång så sa jag att ”ja, det här var behavioristiskt” och ”detta det är ju...” liksom. Och hon sa bara ”jaha, okej”.

Ett sätt för studenterna att hantera denna motsättning mellan å ena sidan högskolans krav och å andra sidan vad studenterna uppfattar möjligt för handledarna att diskutera och bedöma, är att bistå sina handledare:

Daniel: Ja, det har ju varit ett problem för många. Men sen vet jag, som min sambo gjorde, ett litet vad ska man säga, anteckningsblad om de olika teorierna och lämnade det som en sammanfattning till handledaren så hon liksom kunde plugga in dom.

En strategi som studenterna använder sig av för att skapa nödvändiga förutsättningar för handledarna att fullfölja sitt handledaruppdrag är att låta handledaren ta del av de kunskaper som studenten har utvecklat under den högskoleförlagda delen av sin utbildning. I det spänningsfält som finns mellan de båda utbildningssammanhangen behöver studenten förstå på vilket sätt de båda utbildningsverksamheterna skiljer sig åt och på vilket sätt de behöver och kan jämkas samman. Genom att på detta sätt agera mäklare orkestrerar studenterna de båda utbildningssammanhangens olika förutsättningar och villkor och hanterar därigenom den spänning som råder mellan högskolans förväntningar och vad som studenterna ser som möjligt att handledarna ska kunna leverera.

Men det är inte bara studenternas tilltro till handledarna som brister. Även högskolans tilltro till vad som är möjligt att göra inom ramen för den arbetsplatsförlagda utbildningen tycks vara begränsad. I omdömesblanketten (se tabell 1) framkommer att det är studentens förmåga att definiera som handledaren har att bedöma. Denna bedömning ska sedan utgöra ett underlag för den examinerande lärarens bedömning av kursmålet *förmåga*

7 Namnen på respondenterna är fingerade

att analysera och förmågan att kritiskt förhålla sig. Denna förskjutning från kursmålet mer komplexa förmåga (att analysera och att kritiskt granska) till omdömesblankettens mindre komplexa förmåga (att definiera) (Biggs 2003)⁸ synliggör en olikhet mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning och vilka olika förväntningar på yrkeskunnande som bedömningsunderlaget ger uttryck för och vem som har kompetens att bedöma vad.

ETT DELEGERAT HANDEDARUPPDRAG

Denna studie uppmärksammar att studenterna behöver ha utvecklat en förmåga att dels översätta krav som ställs mellan de båda utbildningsverksamheterna och dels att kunna hantera de olika redskap och resurser som de båda utbildningsverksamheterna erbjuder. Studenterna har bland annat att tolka bedömningsunderlagen och besluta sig för hur dessa behöver uppmärksammas av handledaren:

Felicia: Men att *definiera* kan ju vara att jag bara sitter och säger ”behavioristisk, då ska du stå framför tavlan och du har kunskapen och barnen ska bara acceptera den. Det är du som har makten”. Att *förankra* kan ju betyda att jag mer liksom pratar kring det och kanske inte bara säger vad det innehåller utan vad det kan innebära också. /.../

Intervjuare: Men du säger att du gör det här tillsammans med handledaren. Men handledaren examinerar ju inte, så hur får examinerande lärare reda på det?

Felicia: Ja det kan jag också tycka är konstigt. Vi gjorde en vfu-analys och den skulle bara handledaren läsa. Det har jag inte varit med om tidigare. Tidigare har vi alltid gjort en pedagogisk plattform efter att vi har varit på vfu:n och där har vi då utgått från ett exempel, kanske från vfu:n, och då pratat och diskuterat och lämnat in var vi står i vår utveckling. Den här vfu-analysen som vi gjorde nu, skulle vara inlämnad dagen innan vi slutade och skulle bara bestå av 500 ord och skulle vara väldigt kortfattat om hur jag uppnått mina vfu-mål. Då kan jag tycka att den kanske skulle lämnats till den besökande läraren [examinerande högskolelärare] för att hon ska kunna se. Så jag kan ställa mig frågande hur hon ska se att jag är väl godkänd eller om jag är godkänd?

8 Enligt SOLO-taxonomi ligger förmåga att definiera på en multistrukturall nivå medan analysera placeras på en högre relationell nivå (Biggs 2003).

Intervjuare: Då hänger det lite på hur väl handledaren kan uttrycka detta i omdömesblanketten?

Felicia: Ja, det känns ju inte så bra med tanke på att jag vet att min handledare var väldigt allmän här, liksom. Men sen kanske det beror på mig själv. Jag kanske skulle lyft fram det också. Att vi kanske skulle läst detta här också och att jag skulle ha berättat att hon skulle vara ännu tydligare.

Genom att ta på sig ansvaret att se till att dokumentet blir ifyllt på det sätt som studenten uppfattar att högskolan efterfrågar, försöker studenten att lösa den konflikt som kan uppkomma mellan högskolans förväntningar och vad som studenten uppfattar är möjligt genom de resurser som arbetsplatsen erbjuder. Detta kan leda till att studenten uppfattar sig som ansvarig för att handledaren har den kompetens som krävs för att fylla i de olika bedömningsunderlagen på rätt sätt:

Emma: Jag fick säga, inte vad hon skulle skriva, men jag fick verkligen liksom... resten av de här punkterna hade vi kanske ett handledarsamtal där vi gick igenom. Först hade vi en gång i början och sen, då, en gång i slutet, när hon hade den, men sen resten var liksom så här flytande att man liksom pratade om det kanske någon rast och så där

Intervjuare: Vad pratade ni om då?

Emma: Ja, om det här som skulle stå här. Men vi hade inte uppe det här mer än en eller två gånger. Sedan fyllde hon i det. Sista dan läste vi igenom den och sen så sa hon "vill du lägga till något?" och då sa jag "nej". Det var liksom... Nej.

Intervjuare: Så det var handledaren som skrev och sen gav hon dig möjlighet att komplettera?

Emma: Ja, om jag ville det, ja

Intervjuare: Men du tyckte att hennes bedömning var ungefär så som du också tyckte att det hade gått?

Emma: Ja, alltså hon skrev väldigt allmänt. Det var inte så att hon gick in på specifika saker som jag hade gjort.

Intervjuare: Vilka exempel gav handledaren?

Emma: Ja, hon var inte så duktigt på att ge exempel. Hon tyckte att... jag vet inte... hon tyckte väl inte att det var svårt att ge exempel, men

hon var rädd att raderna skulle ta slut. Men då fick jag förklara att raderna inte tar slut utan de bara flyttar ner. Men då var det fredag.

Den motsättning som kan uppfattas råda mellan de olika verksamheternas förväntningar och resurser kan vara svår för studenterna att hantera. Flera studenter är uppgivna och menar att de inte i tillräcklig utsträckning tagit på sig ansvaret att mäkla samman de olika krav och förutsättningar som råder mellan de båda verksamheterna. Att studenten har utvecklat en förmåga att koordinera övergångar och balansera de olika verksamheternas villkor kan därför bli en nödvändig förutsättning för studenten möjligheter att uppfattas som tillräckligt kompetenta av handledare såväl som examinerande högskolelärare. De studenter som inte i tillräcklig grad har utvecklat denna förmåga att agera i en gränzon mellan olika verksamheter kan få svårigheter att orientera sig och uppfattar situationen som både osäker och obekvämt.

Vad som tycks driva fram denna form av mäklari är bedömningsblankettens utformning. Eftersom det rör sig om ett bedömningsunderlag, som i sin tur ligger till grund för bedömningsamtal mellan högskolans examinerande lärare, handledare och student, och som i sin tur ligger till grund för själva examinationen av hela den arbetsplatsförlagda utbildningen såväl som kursen som helhet, behöver studenten skapa nödvändiga förutsättningar för handledare att kunna bedöma de av högskolan formulerade kursmålen. Blankettens utformning kan därför sägas medverka till att motivera studenterna och driva dem, ja, kanske till och med tvinga dem till att relatera, översätta och rekonstruera kunskaper och förmågor som skapats inom olika utbildningssammanhang. Men också att driva handledarna att göra det som förväntas av högskolan - och på ett sätt som studenten uppfattar som önskvärt.

KURSUPPGIFTER SOM GRÄNSOBJEKT – TVÅ EXEMPEL

Inför och under den arbetsplatsförlagda utbildningen har studenterna till uppgift att färdigställa en rad uppgifter som ska ligga till grund för bedömning och examination. I sitt arbete med alla dessa uppgifter behöver studenterna tolka instruktioner och dokumentmallar som finns att tillgå i de ofta ganska öppet formulerade uppgifterna och i relation till de båda utbildningssammanhangen och besluta vilket innehåll som uppgifterna ska ges och hur de ska skrivas fram. Hur studenter väljer att använda sig av högskolans och arbetsplatsens redskap och resurser kan hjälpa oss att förstå hur studenter i den gränzon som skapas mellan de olika utbildningssammanhangen, tolkar och rekonstruerar kunskaper som de utvecklat under tidigare genomförd arbetsplatsutbildning och kursmoment. Frågan är emellertid i vilken mån dessa bedömningsunderlag kan bidra till att skapa övergångar mellan de

olika utbildningssammanhangen och hur de i så fall behöver utformas för att fungera koordinerande mellan arbetsplatsens och högskolan olika traditioner, krav och resurser?

Planeringsdokumentet som gränsobjekt

Samtliga studenter som deltar i studien uppger att planeringsdokumentet hjälper dem att strukturera och fokusera betydelsefulla aspekter när det gäller planering, genomförande och utvärdering av undervisning och elevers kunskapsutveckling. Många studenter ger exempel på hur kunskaper utvecklade under tidigare kurser, nu kan rekonstrueras och sammanfogas till en större helhet:

Lisa: Det var inte förrän nu man tänkte på hur man ska synliggöra elevernas lärande. När du har sexåringar och du har lek till exempel, så kanske när man sitter och planerar tänker ”ja, vad är det som synliggörs egentligen”? /.../ Mm, den är himla bra faktiskt.

Intervjuare: Och då menar du att just den aspekten inte har funnits med i Evas [högskolelärare] planeringsstruktur?

Lisa: Den kanske har funnits med, men jag har kanske inte riktigt tänkt på det själv. Där har vi mest skrivit mål, metod och syfte och det har ju varit en utvecklingsfas i det med. Första gången i inriktningsterminen så skriver man ju en hel A4-sida exakt vad man skulle göra. Så där har man ju utvecklats inom det. Men när man fick se de här så blev det ju bara wow! Det är samma vad gäller bedömning och vad som ska bedömas. Det har funnits med, men inte så här synligt.

Planeringsdokumentet tycks motivera studenten att i sin uppgiftslösning relatera arbetsplatsens praktik till olika utbildningsinnehåll som behandlats under den högskoleförlagda delen av utbildningen. Planeringsdokumentet kan därför sägas fungera som ett gränsobjekt som rymmer en översättningspotential mellan de olika verksamheternas krav på handlingskompetens. Planeringsdokumentet tycks alltså passa väl in i Leigh Star och Griesemers (1989) beskrivning av ett gränsobjekt som något samtidigt flexibelt och robust, tillräckligt flexibelt för att kunna fungera som en länk mellan olika verksamheter men samtidigt tillräckligt robust, i detta fall en väl avgränsad uppgift med krav på att studenter identifiera, formulera och tolka olika handlingar med hjälp av olika teoretiska innehåll.

Individuella vfu-mål som gränsobjekt

Bedömningsunderlagens utformning har alltså betydelse för vilka övergångar som kan skapas mellan de mer akademiskt präglade utbildningsmålen och arbetsplatsens krav på yrkeskompetens. I bedömningsunderlaget där studenten formulerar sina egna individuella vfu-mål förväntas studenter i sina målformuleringar integrera forsknings- och erfarenhetsgrundad kunskap genom att dels relatera sina egna vfu-mål till kursmålen, dels formulera sina individuella vfu-målen utifrån sju förmågor: ansvarstagande, samarbetsförmåga, förmåga att kreativt omsätta teoretiska kunskaper, förmåga att reflektera, förmåga att planera och organisera, förmåga att leda samt förmåga att synliggöra och tillämpa yrkesetiska principer. Datamaterialet visar emellertid att studenter endast i mycket begränsad utsträckning relaterar sina egna vfu-mål till kursens mål eller till de ovan angivna sju förmågorna. Istället är **andra förmågor som studenten uppfattar** som angelägna att utveckla:

Anna: Vi pratar [i bedömningssamtalet] kanske lite grand om lärarrollen och hur jag passar in, om arbetslaget och om vad jag har för roll. Till exempel om min lärarroll, om jag sitter tyst eller om jag pratar med kollegorna.

Intervjuare: Hade du ett individuellt mål som handlade om detta?

Anna: Ja, jag hade ett sådant mål. Att utveckla samtal. I vanliga fall så är jag väldigt tyst och när jag sitter i ett lärarrum så kanske jag pratar med en eller två. Men det är ju också en del i utvecklingen. Man måste ju bjuda på sig själv för att komma in och är du där i fem veckor så måste du definitivt komma in annars är du bara den tråkiga lärarstudenten.

Studenternas individuella mål är i stor utsträckning relaterade till relationella och emotionella aspekter men utan den tydliga koppling till kursmålen eller de angivna sju förmågorna som studiehandledningen talar om. Analysen av bedömningssamtalen ger vid handen att det inte är ovanligt att frågor som rör studenters omhändertagande förmågor utgör huvuddelen i studentens individuella vfu-mål:

Högskolelärare: Men du verkar kunna alla barnens namn?

Åsa: Ja

Högskolelärare: Så jag undrar om det är ett vettigt mål?

Åsa: Nej, det var bara ett sånt litet tillägg, tänkte jag. Bara så att jag kan namnen.

Högskolelärare: Sedan så reagerade jag på kopplingarna här då. Du har målet ”jag ska kunna alla barnens namn efter en vecka och det leder till att barnen är delaktiga”. Men det gör det ju inte.

Åsa: Men de känner sig delaktiga.

Högskolelärare: Det är ju inte ens säkert att de gör det.

Åsa: Nej, men om jag inte kan någons namn så känner den ju sig utanför. Som om jag inte ser henne.

Högskolelärare: Ja, eventuellt

Åsa: Kan göra det. Och så underlättar det för mig också

Uppgiften att formulera egna vfu-mål är fyllig med information men ändå så framstår uppgiften som löst sammanhållen och alltför vid i sin konstruktion. Kanske beror det på instruktionen att studenterna inte uppfattar poängen med de individuella målen. Trots en omfattande instruktion för vad vfu-målen bör inriktas mot ger den inte studenterna tillräckliga incitament att knyta ihop utbildningens olika delar och relatera dessa till sina egenformulerade mål. Uppgiften att studenter ska formulera egna vfu-mål tycks därför sakna tillräcklig potential att fungera som ett gränsobjekt mellan de båda utbildningsverksamheterna. Så som studenterna tolkar instruktionerna tenderar studentens vfu-mål att handla om allt möjligt och därmed blir de individuella vfu-målen för oprecisa och vagt kopplade till det praktiska yrkeskunnande och där tidigare utbildningsinnehåll inte utnyttjas för att reflektera över de praxisnära erfarenheter som studenten gör under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Uppgiften att formulera individuella vfu-mål framstår därför inte tillräckligt robust för att fungera som ett gränsobjekt. Den besökande högskoleläraren tar inte heller på sig rollen att mäkla samman å ena sidan uppgiften att formulera ett antal individuella vfu-mål relaterat till kursens fokus på yrkesskicklighet och å andra sidan studentens förståelse av denna uppgift.

DISKUSSION

Resultatet från denna studie visar att studenter använder sig av, tolkar och rekonstruerar kunskaper och förmågor som de utvecklat i olika delar av sin utbildning. Detta resultat skiljer sig därmed från andra studier som visar att det är svårt att upptäcka transfereringar mellan utbildningens olika delar (se t ex Gruber, Law, Mandl & Renkl 1996; Ramsden 2003; Smagorinsky, Cook & Johnson 2003). Resultatet från denna studie pekar

på att denna tolknings- och rekonstruktionsprocess emellertid inte sker automatiskt när utbildningssammanhanget väl förändras. Snarare kan och behöver utbildningsanordnaren ge studenterna olika incitament att använda sig av de kunskaper och förmågor som de utvecklat i de olika utbildningssammanhangen, men också erbjuda redskap i form av gränsobjekt som kan bidra till att studenten kopplar samman kunskap mellan utbildningens olika delar. Denna studie visar att bedömningsunderlag kan fungera som sådana gränsobjekt. Men hur framgångsrikt studenter använder sig av dessa olika bedömningsunderlag för att synliggöra sina kunskaper och erfarenheter, beror emellertid inte bara på om studenterna kan sina saker eller inte. Snarare är det bedömningsunderlagets utformning som styr om och på vilket sätt bedömningsunderlagen kan fungera som gränsobjekt och som sådana bidra till att fördjupa och utveckla studenternas kunskaper och förmågor när de befinner sig samtidigt i olika utbildningssammanhang. Att vara kompetent i ett sådant utbildningssammanhang handlar om att kunna avgöra när och hur en viss uppsättning kunskaper är relevanta och hur de fungerar i olika situationer.

Planeringsdokumentet är ett exempel på hur ett bedömningsunderlag kan fungera som gränsobjekt mellan utbildning och arbetsliv och med vars hjälp studenterna kan utveckla sin förmåga att identifiera, relatera och koordinera inslag från de båda verksamheterna. Detta kan leda till en fördjupad förståelse av de yrkeskompetenser som efterfrågas av utbildningsanordnaren såväl som av avnämaren. Bedömningsunderlaget där studenterna förväntas formulera sina egna individuella vfu-mål saknar emellertid delvis denna potential eftersom kopplingen mellan utbildningens olika verksamheter riskerar att utebli. Beach (2003) pekar på att själva lärandepotentialen ligger i den rekonstruerade förståelse som möjliggörs genom att olika verksamheter och dess identiteter relateras till varandra. Detta riskerar dock att gå förlorat om studentens individuella vfu-mål, trots en omfattande instruktion, är så fritt formulerade att kopplingarna uteblir. Bedömningsunderlaget saknar således potential att koppla samman högskolans formulerade mål om yrkeskompetenser och studentens upplevda behov av personlig utveckling.

Studien visar också på handledarens betydelse för studenternas möjligheter att relatera de olika utbildningssammanhangen till varandra. I en akademisk professionsutbildning som genomförs omväxlande på högskolan och omväxlande på en arbetsplats, kan det finnas förväntningar på att handledaren, som redan genomgått utbildningen och har mångårig yrkeserfarenhet, också är den som ska inta mäklarrollen och vara ett stöd för studenterna att koppla samman de olika utbildningskontexterna. Denna studie visar dock att det istället är studenterna som axlar mäklarrollen och jämkar samman de båda utbildningssammanhangen. Utifrån Wengers (1998) beskrivning av mäklaren

som tillhörig olika praktikgemenskaper men som samtidigt inte tillhör någon verksamhet fullt ut, kan det kanske ses som naturligt att det blir studentens, och inte handledarens, uppgift att mäkla. Wenger (1998) beskriver emellertid gränspraktiken som diskursiv där förhandlingar pågår mellan olika synsätt och sätt att handla och att det är genom dessa förhandlingar det skapas möjligheter till lärande. Förhandlingar förutsätter emellertid något så när jämbördiga parter. Men i ett utbildningssammanhang råder knappast en sådan jämlikhet utan den som ska bedöma och betygsätta har ofta tolkningsföreträde i förhållande till den som ska bedömas.

Ett resultat från denna studie är att i de dokument som formulerats av högskolan ofta finns ett antagande om att den högskoleförlagda och den arbetsplatsförlagda delarna är delar av samma verksamhet och att det därför finns en kontinuitet mellan de olika utbildningsdelarna. Resultatet indikerar emellertid att detta sammanhang inte självklart skapas därför att de båda utbildningssammanhangen ingår i en och samma utbildning, utan att det framför allt är studenten som måste skapa övergångar mellan högskola och arbetsplats. I studien synliggörs dilemman som studenter har att hantera för att jämka samman högskolans krav och de resurser som de uppfattar att arbetsplatsutbildningen kan erbjuda. Det är knappast den gränsszon som Konkola (2001) beskriver, ett ingenmansland fritt från invanda mönster och rutiner. Gränsszoner i utbildningssammanhang handlar snarare om att studenten har att förhålla sig till en verksamhet som vuxit fram under lång tid och där mängder av rutiniserat arbete varvats med krav på förändring och utveckling. Kanske är det i detta sammanhang mer fruktbart att relatera till vad Dewey (1997) lyfter fram som avgörande för att erfarenheter också ska kunna leda till lärande, eller det som Horvath och Sternberg (1995) uppmärksammar, att det inte finns någon automatik mellan att å ena sidan att delta i en verksamhet och å andra sidan att utveckla expertkunnande. Det måste alltså till något ytterligare för att de erfarenheter som görs när någon deltar i en verksamhet också ska resultera i ökat kunnande och utökad kompetens. Bedömningsunderlag kan i detta sammanhang bidra till att studenter gör vissa typer av erfarenheter *och* att de kan göra framåt- och bakåtsyftande kopplingar mellan det som gjorts och dess följder. Bedömnings-underlagen kan, om de utformas på ett sådant sätt, ge reflektionen en riktning. Att befinna sig i och agera inom ramen för olika utbildningssammanhang skulle därmed kunna bidra till att studenter utvecklar sitt tänkande och handlande mot en mer fördjupad yrkeskompetens.

Studenter som axlar mäklarrollen att jämka samman högskolans krav på yrkeskompetens och de resurser som arbetsplatsutbildningen kan erbjuda, behöver ha utvecklat en förmåga att bedöma när det behöver mäklars och skapa legitimitet i sin roll som mäklare. Dessa implicita eller tysta krav på

studenters kunnande framstår som en slags dold kursplan. Tidigare studier visar att studenter kan ägna mycket tid åt att utveckla olika tekniker som gör det möjligt för dem att identifiera och finna sätt att hantera de ofta implicita krav som gäller för kursen som helhet (Gibbs 1992; Ramsden 2003). Segers, Nujhuis & Gijsselaers (2006) pekar på att själva bedömningsprocessens ofta vilar på en mängd tyst kunskap och studenterna därför får svårigheter att förbereda sig och genomföra kursen på ett effektivt sätt och istället tvingas utgå från kontextuella "ledtrådar", tidigare erfarenheter eller rena gissningar. I vilken utsträckning denna dolda kursplan kan göras explicit beror på dels i vilken utsträckning kursens olika dokument faktiskt återspeglar kursens innehåll och mål, dels vad handledare, studenter och examinerande lärare väljer att fokusera på i sina samtal utifrån dessa dokument (jmf Henriksson 2009 och Hegender 2010). Alltför oprecisa och vidlyftiga bedömningsunderlag riskerar att undergräva kvaliteten och värdet av själva bedömningen, men också av de samtal som förs mellan handledare, student och examinerande högskolelärare. Det kan finnas skäl för utbildningsanordnaren att i större utsträckning reflektera över vad som ska bedömas, vem som ska bedöma vad och vilka kompetenser som ska utvecklas under utbildningens olika delar.

REFERENSER

- Beach, K. (2003). Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. European Association for Learning and Instruction. Oxford: Pergamon.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE och Open University Press.
- Claesson, S. (1999). "Hur tänker du då?" *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Demker, M. (2001). Högskolemässighet: två sidor av samma mynt. I Högskoleverket (Red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: ribban på rätt nivå*. Stockholm: Högskoleverket.

- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Direktiv 2007:103*. En ny lärarutbildning. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ds 2004:02*. Högre utbildning i utveckling - Bologna processen i svensk belysning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- 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.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. European Association for Learning and Instruction. Oxford: Pergamon.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Gruber, H., Law, L., Mandl, H., & Renkl, A. (1996). Situated learning and transfer. In: P. Reimann & H. Spada (Eds), *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Pergamon.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. (Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 12) Linköping: Linköping universitet.
- Hegender, H., Lindqvist P., & Nordäng, U.K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? - bedömningsamtal under VFU. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17(1-2), 61-80.
- Hejzlar, J. (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Stockholm: Högskoleverket.

- Henriksson, K. (2009). *Tillfälligt fungerande konsensus. En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunnskap under verksamhetsförlagd utbildning*. Kalmar: Högskolan i Kalmar, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap.
- Horvath, J.A. & Sternberg, R.J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Högskoleförordningen SFS 1993:100
- Jordell, K.Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. (Projektet: Det første året som lærer, Rapport nr 4). Avdelning for praktisk-pedagogisk utdanning: Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (2006). *Learning to teach: a review and a discussion*. (Report no 1, 2006). Institute for educational research: University of Oslo.
- Kelchtermans, G. & Ballett, K. (2006). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2000). *Kan man lära sig att bli lärare? Blivande och färdiga gymnasielärare om sin utbildning*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Regionalt utvecklingscentrum. 3/2.
- Mathisen, L. K. (2000). Nye veier i praksisopplæringen: Situert læring – Et alternativ til refleksjon over handling? In K. Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to teach and teaching to learn. Primary science student teachers' complex journey from learners to teachers*. (Studies in Science and Technology Education, 19) Linköping: Linköping university.
- Nordäng U.K. & Lindqvist P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU genom att rikta uppmärksamheten mot det egna kunnandet. *Utbildning och Lärande*, 6(1), 80-97.

- Orlenius, K. (2005). *Vision Förverkligande Utveckling: Lärarutbildningen vid Högskolan i Skövde*. (Rapport 1). Lärarutbildningsnämnden: Högskolan i Skövde.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and teacher education*, 23(5), 612-623.
- Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*, 2:a uppl., London: Routledge.
- Rystedt, H. & Gustafsson, J. (2007). Arbetsintegrerat lärande i praktiken: integration av teori och praktik i en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Segers, M., Nuijhuis, J. & Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 32, 223-242.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Johnson, T. S. (2003). The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. *Teachers College Record*, 105 (8), 1399-1436.
- Star, S. L. & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: amateurs and professionals i Berkeley's museum of vertebrate zoology. 1907-1939. In *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. European Association for Learning and Instruction. Oxford: Pergamon.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education. An Introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. European Association for Learning and Instruction. Oxford: Pergamon.

- Wedin, A.S., Hultman, G. & Schoultz, J. (2012). Influens och konsistens. Om vad som påverkar handledningen under den verksamhetsförlagda perioden inom lärarutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17(1-2), 81-98.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Zeichner, K. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York:Macmillan.