



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,  
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# Samtal för formativ bedömning i förskolläraryrket

*Martina Borg*

Masteruppsats: 15 hp  
Program och/eller kurs: Barn- och ungdomsvetenskap PDA523  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2020  
Handledare: Anne Kultti  
Examinator: Torgeir Alvestad  
Rapport nr: VT20-2920-00X-PDAXX



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

### Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	Barn- och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT2020
Handledare:	Anne Kultti
Examinator:	Torgeir Alvestad
Rapport nr:	VT20-2920-00X-PDAXXX
Nyckelord:	verksamhetsförlagd utbildning, VFU, bedömning, formativ bedömning, lärarutbildning, sociokulturellt perspektiv, självbedömning

---

**Syfte:** Studiens syfte är att skapa kunskap om hur studenters lärande stöttas i formativa bedömningssamtal vid VFU på ett förskolläraryrkeprogram.

**Teori:** Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation används som teoretisk ram.

**Metod:** Empiri har samlats in genom ljudupptagningar av interaktion mellan student, lärare och handledare under trepartssamtal i VFU.

**Resultat:** Resultatet visar att läraren, genom att ta utgångspunkt i ett specifikt lärandemål, möjliggör för studenten att reflektera över sin utveckling under tidigare VFU-kurser fram till nuvarande. De formativa frågorna och stöttning med grund i lärandemål möjliggör för studenten att göra en summativ självbedömning, utifrån vilken potentiell utveckling (jfr ZPD) men också behov av handledning kan identifieras för kommande VFU. Resultatet visar att läraren stöttar studentens lärande genom att utgå ifrån lärandemål och relaterat till dem ställa formativa frågor, vilka öppnar upp samtalet för framtida agerande under VFU. De formativa frågorna synliggör uppnådda mål, utvecklingspotential och stöttar studentens utveckling även i framtida situationer. De formativa frågorna möjliggör för studenten att kunna distansera sig från den omedelbara situationen och reflektera över sitt deltagande under VFU genom att få stöttning i att se de episoder hon redogör för som exempel på (aspekt av) kursens tematik (ledarskap). Resultatet visar att stöttningen under trepartssamtalet omfattar både student och handledare och på så vis stöttas både studentens förändrade deltagande och student och handledares handledningsstrategier under samtalet.

## Innehåll

Förord .....	4
Inledning.....	5
Syfte och frågeställning .....	7
Tidigare forskning .....	8
Lärarytbildningens verksamhetsförlagda utbildning .....	8
Handledning och samtal under VFU.....	9
Kunskap som bedöms .....	10
Metaforiskt språkbruk .....	13
Bedömning för lärande .....	13
Bedömning och formativ återkoppling för framtida lärande .....	14
Studentens självbedömning .....	16
Vad bedöms under VFU?.....	17
Sammanfattning .....	18
Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation.....	19
Medierande redskap.....	19
Språk .....	20
Appropriering och lärande som förändrat deltagande .....	21
Utveckling genom stöttning.....	22
Vardagliga och vetenskapliga begrepp .....	22
Agency.....	23
Dialog och intersubjektivitet .....	24
Kontext, metod och analys .....	26
Treparsamtal som kontext för handledning och bedömning.....	26
Utvecklingsområden och självvärdering .....	27
Urval av kurs och aktivitet.....	27
Datagenerering.....	28
Ljudinspelning som metod .....	29
Transkription av ljudinspelade samtalsdata.....	30
Analysprocess .....	31
Etiska överväganden.....	33
Resultat.....	35
Samtal med grund i lärandemålen .....	35
Läraren gör en tillbakablick/utvärdering med grund i lärandemål .....	35
Studenten identifierar ”nuläget” med grund i ett lärandemål .....	37
Handledning tar grund i lärandemålen.....	39
Samtalen karaktäriseras av formativa frågor .....	42

Studentens självbedömning möjliggörs genom formativa frågor .....	42
Genom formativa frågor pekars behov av reflektion ut .....	44
Formativa frågor öppnar upp för samtal om stöttning för fortsatt VFU .....	46
Diskussion .....	50
Samtalets inneboende design för lärande .....	50
Utgångspunkt i självvärdering och kursmål möjliggör för studenten att hantera olika slags situationer.....	51
Trepårtssamtalets design möjliggör för vetenskaplig begreppsbyggnad att ske utifrån tidigare erfarenheter .....	51
Formativ stöttning och bedömning .....	53
Formativa frågor synliggör utvecklingsområden.....	53
Stöttning för deltagande i trepartssamtal eller för utveckling i yrkesrollen? .....	54
Pedagogiska konsekvenser och bidrag till kunskapsfältet.....	54
Referenser.....	57
Bilagor .....	61
Bilaga 1 - Studentens självvärdering .....	61
Bilaga 2 - Medgivandeblankett.....	65
Bilaga 3 - Transkriptionsnyckel .....	67
Bilaga 4 - Närvaro- och bedömningsunderlag.....	68

## Förord

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärarstudenters lärande stöts under formativa bedömningssamtal, med ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt. Mitt intresse för formativ bedömning och lärande i samtal under högre utbildning grundar sig i min bakgrund som förskollärare och som kursledare och lärare inom verksamhetsförlagd utbildning i ett förskolläraryrkeprogram. Förskolläraryrket är mångsidigt och komplext. Min förhoppning är att studien kan bidra till kunskap om hur vi på bästa sätt skapar en utbildning med hög kvalitet som stöttar blivande förskollärare i sin progression mot förskolläraryrket.

Avslutningsvis vill jag rikta ett stort tack till de studenter, handledare och lärare som bidragit till studiens empiri genom att göra ljudupptagningar av trepartssamtal. Tack för att ni deltagit, utan er ingen studie! Ett stort och varmt tack till min handledare Anne Kultti för värdefull stöttning, intressanta diskussioner och kloka tankar. Du har varit en outtröttlig läsare, din kunskap och förmåga att se de små detaljerna såväl som helheten är inspirerande. Tack till Solveig Sotevik för att du så generöst bidragit med uppmuntran, råd och stöd. Din entusiasm, skarpa blick och förmåga att peka på vägar framåt när det känts tungt har varit ett ovärderligt stöd. Tack till Madeleine Brodin Olsson för att du är en värdefull kollega och samtalspartner – ett bättre studiesällskap kan man inte önska sig. Sist men absolut inte minst – tack till vänner, familj och kollegor för stöd och uppmuntrande ord under skrivprocessens gång.

## Inledning

I föreliggande studie undersöks hur förskollärostudenters lärande stöts i formativa bedömningssamtal där lärare, handledare och student möts under verksamhetsförlagd utbildning (VFU) för att diskutera studentens progression och erfarenheter. VFU är en viktig del av utbildningen då det är under dessa kursperioder som teoretisk kunskap från högskoleförlagd utbildning (HFU) kan omsättas i praktisk kunskap. I regeringens proposition ”En förnyad lärarutbildning” (Regeringens proposition, 1999/2000:135) framgår det att teoristudierna vid lärarutbildning ska ta sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen ska förankras i forskning och teori. Forskning (Edwards & Protheroe 2004; Eriksson 2009; Gustavsson 2008; Ottesen 2007) visar bland annat att lärarstudenter i låg grad får möjlighet att reflektera och skapa förståelse för sina erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen varken under VFU eller under HFU.

Studier från såväl Sverige, England och Norge visar att lärarutbildning i mycket låg grad designas för att möjliggöra för studenterna att skapa kopplingar mellan vetenskapliga teorier och den praktiska yrkesverksamheten (Burn, 2007; Edwards & Collison, 1995; Gustavsson, 2008; Ottesen, 2006, 2007). Vidare visar studierna att handledare ofta upplever det som svårt att relatera sin yrkeskunskap till teorier och att deras yrkeskunskap är nära relaterad till konkreta handlingar och interaktioner i verksamhetens vardag. Svårigheten att relatera till teorier ger konsekvensen att diskussioner och samtal mellan handledare och studenter under VFU i hög utsträckning handlar om hur studenten har utfört olika praktiska arbetsuppgifter.Handledningen är därmed i mycket begränsad utsträckning teoretiskt förankrad. Bilden av en spänning mellan forskningsanknytning och yrkesförberedelse förstärks även av Säljö och Södling (2006) som visar att lärarstudenter ofta uppfattar forskning som något abstrakt och inte som någonting som är närvarande i verksamheten. Författarna visar att studenterna uppfattar att ”forskning beskrivs som ’teori’ och yrkeslivet som ’praktik’. I valet däremellan prioriterar man gärna ’nyttiga’, yrkesförberedande moment före vad man uppfattar som ’abstrakta och verklighetsfrämmande” (s. 57). Forskningsresultaten pekar ut att forskningsanknytning inom lärarutbildning behöver förstärkas. Genom att utgå från det så kallade trepartssamtalet<sup>1</sup> och den

---

<sup>1</sup> Trepartssamtalen genomförs som en del i den löpande bedömning som tillämpas i de verksamhetsförlagda kurserna och genomförs vid samtliga fyra verksamhetsförlagda kurser i utbildningen. Trepartssamtalet avser fokusera på studentens, lärarens och handledarens erfarenheter och reflektioner kring studentens deltagande i verksamheten, studentens förmåga relaterat till kursens lärandemål samt på av studenten identifierade utvecklingsområden.

del av samtalet som fokuserar på talet om studentens utvecklingsområden svarar föreliggande studie på detta. Trepårtssamtalet är ett moment under utbildningen då det bör finnas goda förutsättningar för samtal där studenten får kunskap om forskningsanknytningens roll för yrkesutövandet som professionell förskollärare. Under trepartssamtalet har kursens två lärarutbildare, läraren och handledaren, goda förutsättningar att visa på hur forskningsanknytning och praktisk yrkeskunskap inte bör ses som två skilda delar av yrkeskunnande, någonting som enligt tidigare forskning framstår vara ett problem inom lärarutbildning.

Inom området bedömning bedrivs det en stor mängd forskning. Forskning kring bedömning inom utbildning behandlar frågor om bedömningens reliabilitet och validitet såväl som den bedömning som är processinriktad och benämns som formativ bedömning. Den bedömningsforskning som berör reliabilitet och validitet studerar bland annat frågor som hur bedömning går till samt om det som är avsett att bli bedömt faktiskt är det som blir bedömt. Forskning kring dessa frågor relaterar främst till den så kallade summativa bedömningen. I relation till den kontext som föreliggande studie utförs i så kan den summativa bedömningen sägas svara på frågan var studenten befinner sig just nu; en bedömning som ofta sammanfattas genom betyg eller poäng. Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2015) skriver att summativ bedömning enbart utgår ifrån ett samband mellan kunskap och bedömning. Den summativa bedömningen kan ses som en temperaturtagning av var studenter befinner sig, en slags sammanfattning av vad studenten kan (Pettersson, 2005). Den forskning som berör den processinriktade bedömningen som syftar till att bedömningen ska fungera framåtsyftande benämns som formativ bedömning. I viss forskning som presenteras i följande kapitel benämns även begreppet återkoppling som feedback.

Enligt Lundahl (2014) är bedömning ett av de kraftfullaste pedagogiska verktyg som finns för att, i såväl positiv som negativ mening, disciplinera. Att öka kunskapen om bedömning inom förskolläraryt utbildning och mer specifikt utbildningens verksamhetsförlagda delar är en förutsättning för att kunna bedriva utbildning av god kvalitet. Riktlinjer för examination regleras av högskolelagen (SFS, 1992:1434 §2) där det står framskrivet att utbildning, dokumentation och bedömning ska vila på en vetenskaplig grund. Högskoleförordningen (SFS, 1993:100 18§) anger att det är en av högskolan särskilt utsedd lärare som ska besluta betyget, under VFU innebär det att betygssättning är lärarens ansvar.

Föreliggande studie avser att skapa kunskap om hur studenters lärande stöttas i formativa bedömningssamtal vid VFU på ett förskolläraryrkeprogram. De fall som studeras är trepartssamtal från studenternas näst sista verksamhetsförlagda kursperiod. De parter som deltar i samtalet är läraren från universitetet vilken är yrkesverksam som eller har bakgrund som förskollärare, handledaren som är yrkesverksam förskollärare i den verksamhet där studenten har sin placering och studenten som blivande förskollärare.

## Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att skapa kunskap om hur studenters lärande stöttas i formativa bedömningssamtal vid VFU på ett förskolläraryrkeprogram. Syftet besvaras genom följande frågeställning: Vad kännetecknar samtalet om utvecklingsområden mellan student, handledare och lärare?



## Tidigare forskning

I kapitlet presenteras tidigare forskning som utifrån studiens syfte avser kunna belysa relevanta aspekter av nuvarande forskningsläge inom fälten bedömning och lärarutbildning. Föreliggande studie om bedömningsamtal vid VFU grundas i forskning om formativ bedömning och formativ återkoppling för framtida lärande, forskning om självbedömning samt forskning om vad som bedöms under VFU. Nedan presenteras tidigare forskning under två huvudrubriker. Under "Lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning" presenteras en översikt av forskning som avses kunna belysa VFU, lärares yrkesmässiga kunskap, språkbruk och professionella yrkeskunskap samt samtal i formella lärandesituationer. Under den andra rubriken "Bedömning för lärande" presenteras forskning kring formativ bedömning och återkoppling för framtida lärande, studentens självbedömning samt forskning kring vad som bedöms under VFU.

### Lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning

Forskning om lärarutbildning har genom studier utförda i Sverige, England och Norge visat att det i låg grad skapas möjligheter för lärarstudenter att skapa förståelse för de erfarenheter som de gör under VFU (Burn, 2007; Edwards & Collison 1995; Gustavsson 2008; Ottesen, 2006, 2007). Tillfällen för reflektion saknas såväl inom VFU som HFU.Handledarens förhållningssätt och syn på handledarskapet påverkar såväl studentens lärandeprocess som deltagande i verksamheten under VFU (Ottesen, 2006, 2007).Handledningen under VFU syftar till att studenterna ser ett behov av att fördjupa sin förståelse för teori och den struktur som verksamheten bygger på. Att integrera teori och praktik är en viktig del av VFU och hur dessa två delar av utbildningen diskuteras och integreras med studentens erfarenheter och med varandra beror till stor del på hur handledningen planeras och genomförs. Studier visar att handledare under VFU i hög utsträckning har svårt att relatera sin yrkeskunskap till teori och forskning samt att handledare uttrycker att deras kunskap i hög grad är relaterad till konkreta handlingar och deras interaktioner i verksamheten snarare än till deras teoretiska kunskap (Burn, 2007; Edwards & Collison, 1995; Edwards & Ogden, 1998; Ottesen, 2006, 2007).

## Handledning och samtal under VFU

Franke (1990) och Franke och Dahlgren (1996) visar på två skilda sätt att se på handledning under VFU: dels att lärarkunskapen som en reflekterande och ”ta-för-given-kunskap” och dels att VFU ses som ett tillfälle för reflektion eller som ett tillfälle för övning. Trots att detta är en äldre referens så visar mer nutida forskning såsom Ottesen (2007) att lärarstudenter genom samtal med sina handledare i stor utsträckning enbart tar till sig av handledarens erfarenhetsgrundade lärarkunskaper, vilket beskrivs som ett ta-för-givet-perspektiv på lärarkunskapen. Resultatet visar att det finns en risk för att fokus hamnar på att studenten ska prestera en så korrekt undervisning som möjligt istället för att tillsammans med handledare reflektera och diskutera relaterat till teoretisk kunskap kring villkoren för yrkesutövandet. Liknande resultat kan ses i Edward och Protheroes (2004) studie kring lärarstudenter under VFU som visar att de i hög utsträckning blir bemötta som extra arbetskraft snarare än som studenter som är där för att lära och utvecklas inom professionen.

Handledning diskuteras ofta i termer av modeller. Två modeller är då särskilt framträdande vad det gäller yrkeskunnande; mästare-lärling-modellen samt handledning-reflektion-modellen (Nielsen & Kvale, 2000; Lave & Wenger, 1991). Förenklat kan sägas att i mästare-lärling-modellen är erfarenhetsgrundat och situationsbaserat lärande centralt, det vill säga lärtillfällen som sker i praktiken. För att i förlängningen skapa en djupare förståelse för den teoretiska kunskapens innebörd skriver författarna att det är viktigt att studenten får stöttning i att förstå yrket utifrån bland annat begrepp, principer och förståelseformer som hämtas från vetenskaplig teori. Begreppet ”mästare” i mästare-lärling-modellen problematiseras vidare av Hultman (2009) som genom en studie som utfördes under VFU visade på att ”mästaren” inte alltid är handledaren, utan kan sägas vara summan av hela den kontext som studenten befinner sig i under VFU där till exempel lärmiljö, handledarens förkunskaper och studentens kunskaper från HFU utgör ”mästaren” och att studenten då blir lärling i förhållande till situationen, inte enbart till handledaren.

Säljö och Södling (2006) visar på vikten av att studenten under lärarutbildning ges tillfälle att utvecklas till subjekt och aktör i kunskapande. Angående studentens aktörskap skriver författarna: ”Studenten ska inte enbart, som vi varit inne på tidigare, ses som mottagare av information och forskningsaktiviteter utan också få tillfälle att utvecklas till subjekt och aktör i kunskapande; inte bara lära om forskning, utan också bli en del av ett vetenskapligt

sammanhang” (s.57). Vikten av att studenten skapar ett vetenskapligt sammanhang kan tolkas som att utbildningen under dess verksamhetsförlagda delar bör ge goda möjligheter för studenten att utveckla aktörskap för att själv bli medveten om sitt lärande, men kräver att handledaren kan sätta studentens reflektioner och handlingar i centrum för lärandet. Samtal under formella lärandesituationer har studerats ur såväl student- som lärarperspektiv. Bland annat har Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003) visat på att lärarens stöd under samtal är avgörande för att medvetandegöra studenten kring det som är centralt i situationen. Studien visade även att studenter sällan använder vetenskapliga begrepp i formella samtal utan att de istället använder ett språk som är att betrakta som mer vardagligt och nära sammankopplat med konkreta handlingar. Vikten av samtal under VFU framträder i studier som har tagit sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I studierna argumenterar författarna för att det finns återkommande mönster för hur samtal i formella lärandesituationer går till (Wells & Arauz, 2006). Wells och Arauz skriver att ett vanligt förekommande upplägg för samtal utgår ifrån att läraren ställer en fråga som studenten svarar på för att därefter ge respons på studentens svar genom att bekräfta om det var ”rätt” eller ”fel” (jmf Johansson och Palla, 2014, under rubrik ”Kunskap som bedöms”). Upplägget innebär att studenterna ges mycket lite utrymme att själva komma till tals och dela sina egna tankar och reflektioner. Dock lyfter studiens resultat att det vanligt förekommande upplägget av ett samtal kan medföra en positiv konsekvens genom att läraren med sin återkoppling på studentens svar på ett tydligt sätt visar vad studenten förväntas appropriera i sammanhanget.

### **Kunskap som bedöms**

Forskning kring lärarkvalitet, vad som utmärker en särskilt yrkesskicklig lärare och lärares yrkeskunnande har varit i fokus i ett stort antal svenska studier under det senaste decenniet (Gustavsson, 2008; Hegender, 2009, 2010; Hultman & Schoultz, 2012; Johansson & Palla, 2014; Lindqvist, 2010; Nordäng, 2010).

Vad det gäller lärarstudenters yrkesskicklighet under VFU har Johansson och Palla (2014) utifrån tre utvecklingsprojekt där handledare och lärarutbildare samt blivande förskollärare, fritidspedagoger, grund- och gymnasielärare, undersökt hur lärarstudenters yrkesskicklighet bedöms under VFU. Författarna argumenterar i studien för att bedömning av lärarstudenters didaktiska förmåga utgår ifrån tre aspekter: yrkesskicklighet, relationsskapande och reflektionsförmåga. Utifrån dessa tre aspekter har författarna utvecklat en bedömningsmatris

med tydliga bedömningskriterier. Bedömningsmatrisen utgår ifrån tre faser: planeringsfas, granskningsfas och formativ bedömningsfas. Författarna beskriver hur de i en del av studien intresserade sig särskilt för vilka kunskaper, färdigheter och insikter som studenter själva lägger tonvikt på vid trepartssamtal under VFU. I studien har studenterna själva fått ansvara för innehållet i trepartssamtalet, till skillnad mot det vanligast förekommande upplägget vilket är att lärare ställer frågor som studenten i sin tur svarar på. Resultatet visade att det var en stor skillnad mellan samtalen där studenten svarade på lärarens frågor jämfört med när studenterna intog rollen som samtalsledare. I de samtal där studenterna agerade samtalsledare kunde de bland annat placera undervisningssituationer som diskuterades i ett större perspektiv samt förklara och reflektera över fenomen och orsakssamband utifrån fler perspektiv än tidigare. Johansson och Palla betonar vikten av att lärarstudenter under sin verksamhetsförlagda utbildning ges möjlighet att pröva och utveckla olika förhållningssätt, didaktiska strategier och förmågor som krävs för yrkesutövandet. Johansson och Palla skriver vidare att genom att studenterna beskriver, förklarar och motiverar sitt agerande i verksamheten muntligt under trepartssamtalet samt skriftligt i förberedelser inför samtalet så skapas ett underlag för bedömning vilket är en förutsättning för att kunna göra en bedömning av deras yrkesskicklighet.

En studie (Heggen, 2008) där forskningsanknytning inom en rad olika akademiska yrkesutbildningar, såsom sjuksköterskor, lärare och socialarbetare, jämförs visar att lärare uttrycker att den forskningsgrundade teoretiska kunskapen är den kunskap som anses vara minst viktig för den sammantagna yrkeskompetensen. I studien definierades forskningsgrundad kunskap som akademisk/vetenskaplig och teoretisk kunskap medan den praktiska kunskapen definierades som instrumentell och konkret färdighet.

Sheridan och Williams (2018) har i en studie med syfte att studera undervisning i förskolan analyserat kvalitetsbedömningar från 153 svenska förskolor<sup>2</sup>. Studiens resultat visar att kvaliteten i förskolorna varierar kraftigt och att det framförallt är i aktiviteter som kräver vuxnas engagemang, interaktion och kommunikation med barn som kvaliteten bedöms som särskilt låg. Resultatet menar författarna indikerar att förskollärares kompetens är central för kvaliteten på undervisningen och de pekar på att ytterligare forskning behövs som syftar till att bidra med en kompetenshöjning för förskollärare. Vidare skriver Sheridan och Williams (2018) att det finns specifika kunskaper som krävs för att förskollärare ska kunna bedriva undervisning av hög

---

<sup>2</sup> Kvalitetsbedömningarna utgår ifrån Early Childhood Environment Rating Scale-3 (Harms, Clifford & Cryer, 2014)

kvalitet i förskolan. Förutom specifika ämnes- och didaktiska kunskaper ställs det också krav på att en yrkesskicklig förskollärare har en kunskapssyn och ett förhållningssätt som utgår ifrån att barns lärande förstås som en process vilken förutsätter interaktion med såväl andra människor som med omgivningen.

För att visa på hur färdigheter, förståelse och kunskap inom förskolläraryrket kommer till uttryck har Sheridan, Sandberg och Williams (2015) utifrån resultatet av en observations- och intervjustudie utformat tre interagerande kunskapsdimensioner. Williams och Sheridan (2018) hänvisar i sin studie till dessa kunskapsdimensioner och skriver:

”Studiens resultat belyser tre kärnaspekter i förskollärarens kompetens som utgör skärningspunkten i undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling och förskollärarens didaktiska och innehållsliga kunskaper. De specifika kompetenser som förskollärare förväntas ha och utveckla kring undervisning konstrueras kontinuerligt inom tre ömsidigt integrerade dimensioner” (s. 141)

De tre dimensionerna beskrivs av Sheridan et. al. (2015) som: ”kunnande om vad och varför”, ”kunnande om hur” samt ”interaktiva, transformativa och relationella kompetenser”. De olika kompetenserna samverkar med och är beroende av varandra. Enbart kunnande om vad och varför innebär inte att en förskollärare kan anses som yrkesskicklig. Författarna pekar på att det är en förutsättning att de tre dimensionerna av kompetens samspelar med varandra. Kortfattat kan sägas att dimensionen som benämns som ”Kunnande om vad och varför” fokuserar på förskollärares kunnande om och förhållningssätt till utbildningen i förhållande till teori om lärande och utveckling samt kunskap om de styr- och stöddokument som utbildningen har att förhålla sig till. För att fördjupa kunskapen inom denna dimension lyfter Sheridan et.al. vikten av vidareutbildning inom relevant yrkeskunskap samt reflektionens betydelse för att kompetensen ska vara adekvat när samhällets normer och kunskap förändras. I intervjudelen av studien lyfte förskollärare hur aktuell forskning och kunskap om ämnen och innehåll relaterat till förskoleverksamhet bidrar till att de på ett bättre sätt anses sig kunna hantera praktiska situationer i vardagen på förskolan. Kompetensdimensionen som berör ”interaktiva, transformativa och relationella kompetenser” lyfts fram av författarna som en unik dimension av förskolläraryrket. Inom denna dimension betraktas förskollärares yrkeskunnande som ett fenomen av relationell karaktär där färdigheter, förmågor och kunskaper integrerar med

varandra. Centralt inom denna kunskapsdimension är förskollärarens omsorgskompetens såväl som sociala-, kommunikativa- och didaktiska kompetenser.

### **Metaforiskt språkbruk**

Utifrån två forskningsprojekt har Lindqvist och Nordäng (2007) i syfte att undersöka lärares person- och kontextbundna praktiska kunnande fört samtal med flertalet lärare. I studien uppmärksammar Lindqvist och Nordäng att lärare i stor utsträckning använder sig av ett målande språk och använder sig av metaforer för att beskriva sin kunskap, verksamhet och för att förmedla det centrala i sin lärarkunskap. Författarna menar att metaforen blir ett verktyg för läraren att förmedla en känsla även om detta sker utanför den situation som läraren beskriver. Metaforer fyller också funktionen att tydliggöra kunskaper och handlingar som lärare i många fall uttrycker som svåra att beskriva, men som med metaforens hjälp framstår som tydligare. Utifrån Hegenders (2010) modell<sup>3</sup> för hur lärarkunskap kan förstås anser Lindqvist och Nordäng (2007) att lärarutbildning måste bygga på såväl påståendekunskap som på procedurkunskap. Författarna argumenterar för att det är lika viktigt för lärarstudenten att våga vara i praktiken som att kunna distansera sig från den med hjälp av teoretiska resonemang och reflektioner. Författarna argumenterar för att metaforiskt språkbruk kan ses som en del av det professionella yrkesspråket. Dock skriver Lindqvist och Nordäng att denna språkliga form för att beskriva yrkeskunnande kräver en medveten reflektion – framförallt för de nya studenter som saknar erfarenhet från deltagande i praktik att relatera metaforerna till. Som exempel anger författarna att en lärare med lång yrkeserfarenhet kan relatera en metafor från en annan lärare och snabbt tolka vad metaforen avser att beskriva. Däremot måste den lärarstudent som saknar en lång erfarenhet av den verksamhet som metaforen relaterar till först skapa en förståelse för innebörden i denna för att den ska kunna bli begriplig.

### **Bedömning för lärande**

Nedan presenteras ett urval av tidigare forskning om bedömning och återkoppling. Den formativa bedömningen kan sägas vara framåtsyftande medan den summativa fokuserar enbart på var studenten befinner sig just nu. Bedömning under VFU sker inte enbart vid examinationer i slutet av kurs då betyget sätts, bedömning sker kontinuerligt under kursen.

---

<sup>3</sup> Hegenders (2010) modell för hur lärarkunskap kan förstås presenteras närmare under rubriken "Vad bedöms under VFU".

## **Bedömning och formativ återkoppling för framtida lärande**

Formativ bedömning brukar förklaras med tre grundfrågor (Lundahl, 2011; Jönsson, 2013; Wiliam, 2013): Var befinner sig studenten? Vart är studenten på väg? Hur kan studenten komma dit? Wiliam (2013) definierar formativ bedömning som ”feedback som för lärandet framåt” (s. 61) Wiliam skriver att bedömning blir formativ när ett underlag för kunskapen finns och att man utifrån tolkning av underlaget kan fatta beslut om kommande steg i undervisningen.

Återkopplingens betydelse är central inom bedömning. Hattie och Timperley (2007) har utifrån flertalet studier utarbetat en modell för återkoppling. Modellen presenterar fyra olika nivåer som återkoppling kan ges på: *uppgiftsnivå*, *processnivå*, *metakognitiv nivå* samt *personlig nivå*. Kortfattat kan sägas att återkoppling på uppgiftsnivå innebär att återkopplingen som ges har en tydlig koppling till uppgiften som studenten har utförts. Dock spelar det stor roll för stöttningen av studentens lärande vilken slags uppgift som har genomförts och hur studenten tar tillvara på informationen i återkopplingen. Återkoppling på processnivå är nära sammanlänkad med begrepps- och faktakunskaper. Den metakognitiva återkopplingen kan sägas syfta till att studenterna själva ska få verktyg för att kunna bedöma sina insatser. Återkopplingen som sker på en metakognitiv nivå är nära sammanlänkat med studentens förmåga till självbedömning. Den personliga återkopplingen är den som anses vara den minst effektiva av de fyra nivåerna. Den personliga återkopplingen rör sig kring studentens egenskaper som person och kan innebära att beteenden, såväl önskade som oönskade, uppmärksammas i återkopplingen. Hattie och Timperley visar på att den personliga återkopplingen sällan har någon positiv effekt på studentens lärande. Samtidigt är personlig återkoppling den form av återkoppling som är vanligast förekommande inom skolväsendet. De nivåer där återkopplingen enligt författarna är som mest effektiv är på process- samt metakognitiv nivå då läraren återkopplar med syfte att studenten ska utveckla förmågan att själv kunna bedöma sina egna prestationer. Jönsson (2013) betonar att om ett betyg levereras utan någon typ av återkoppling ges studenten inte någon information kring vilka områden som denne har god eller bristande förmåga inom. Betyg utan återkoppling ger inte heller någon information kring hur studenten kan nå sina mål genom fortsatt arbete. Hattie (2009) pekar på återkopplingens betydelse för studentens lärande. Hattie skriver att återkopplingen ska bygga på och visa på den förändring som skett i jämförelse med de kunskaper som studenten visat tidigare. Hattie belyser även att kritik är den form av återkoppling som har visat sig vara minst effektiv. Tvärtom har återkoppling visat sig vara mer

effektiv när den ges i samband med att studenten gett ett korrekt svar än då studenten svarat felaktigt.

I den formativa lärandeprocessen som bedömningen syftar till är det av vikt att studenten medvetandegörs om lärandemålet och var denne för närvarande befinner sig i förhållande till lärandemålet. För att den återkoppling som ges till studenten ska vara effektiv måste den enligt Wiliam (2013) utgöra ett ”recept för framtida åtgärder” och utformas så att den leder till framsteg i lärandet:

Feedback fungerar formativt endast om eleverna använder den information de får tillbaka för att förbättra sina prestationer. Om den information som återkopplas till eleven är menad som hjälp, men ändå inte kan användas av eleven, då är den inte formativ. [...] Hemligheten med effektiv feedback är att det inte räcker med att säga vad som är fel. Effektiv feedback måste ge recept för framtida åtgärder (Wiliam, 2013, s. 134)

Information om var studenten befinner sig i förhållande till målet kan ges genom en summativ bedömning. De båda formerna av bedömning stöder således varandra. Erikson (2014, 2015) argumenterar för att dessa två former av bedömning inte ska anses stå i motsats till varandra, snarare att de stödjer och är beroende av varandra. Wiliam (2013) problematiserar sättet på vilka olika studenter tar till sig återkoppling på och menar att en student kan tolka återkopplingen på olika sätt beroende på vad för orsaker som de tillskriver sina framgångar och misslyckanden. Dweck (2000) har i en serie av långtidsstudier undersökt hur elever uppfattar sina prestationer i skolan genom att ställa frågor av typen ”Vad tror du det kan bero på att du fick X i betyg?”. Dweck visade på tre olika motiv kring hur studenterna uppfattar sina framgångar och motgångar. Det första motivet benämns som *personalisering*, vilket karaktäriseras de faktorer som eleven tillskriver framgångar eller motgångar, det vill säga om de är relaterade till individen. Exempel på personalisering är om studenterna anser att orsaken till att de fått ett visst resultat beror på att de är ”duktiga”, vilken Dweck kategoriserar som en inre faktor. Ett exempel på när elever tillskriver sitt resultat en yttre faktor kan vara uppfattningen att ett visst betyg beror på att läraren inte tycker om dem. Vanligt förekommande uppfattning bland elever är enligt studien att framgångar anses bero på inre faktorer och att



misslyckanden i större utsträckning anses bero på yttre faktorer. Det andra motivet som blev synligt benämns som *stabilitet* och avser om eleven ansåg att deras prestationer berodde på varaktiga eller stabila faktorer. Om eleven till exempel ansåg att framgången berodde på att intensivt studerande så räknas det som en instabil faktor i motsats till om en elev ansåg att framgången beror på en stabil och långvarig faktor, till exempel att han eller hon ansåg att resultatet berodde på intelligens. Det tredje motivet benämns som *specifitet* och avser hur elever generaliserar sin framgång eller sina misslyckanden. I studien kunde studenters svar kategoriseras utifrån om de ansåg att prestationen beror på faktorer som påverkar deras förmåga inom många områden eller enbart inom ett specifikt. Exempel på detta kan vara elever som har uppfattningen att om de är bra på en sak så är de bra på allt, eller tvärt om – om de misslyckas med en uppgift så är deras uppfattning att de troligtvis kommer att misslyckas med allt. Wiliam (2013) lyfter att utifrån hur olika återkoppling kan uppfattas enligt dessa tre motiv så är det svårt att ge effektiv återkoppling. Han argumenterar därför för att den återkoppling som ges ska ”underbygga synen på förmåga som stegvis växande, snarare än förutbestämd” (s.133) samt pekar på vikten av att studentens uppmärksamhet riktas mot vad som ska göras härnäst och inte enbart fokusera på vad i aktiviteten som bedöms som var bra eller dåligt, något som sker i låg utsträckning.

”Om vi ska utnyttja feedbackens kraft att öka elevers lärande måste vi se till så den orsakar kognitiva och inte emotionella reaktioner – med andra ord, feedback ska leda till tänkande [...] Hela avsikten med feedback är i sanning att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande”  
(Wiliam, 2013, s. 145)

Wiliam pekar på tre avgörande faktorer för god formativ återkoppling: effektiv återkoppling ska innebära mer arbete för studenten än för läraren, återkopplingen ska vara specifik och fokuserad och den ska relatera till i förväg uppsatta lärandemål och/eller kriterier som har satts upp tillsammans med studenten.

### **Studentens självbedömning**

För att återkopplingen från lärare till student ska få positiva effekter på lärandet skriver Jönsson (2013) att studenter behöver utveckla förmågan att bedöma sina egna insatser och prestationer. Det är enligt Jönsson av vikt att inte blanda samman begreppen utvärdering och självbedömning då det vid utvärderingar finns det en risk för att det enbart blir undervisningen som hamnar i

centrum istället för studentens prestationer. Vidare skriver Jönsson att förmågan till självbedömning är en förmåga som studenten kan utveckla och som är beroende av sammanhanget som studenten lär i. Självbedömningen ska således främst genomföras för studentens skull, för att denne ska träna på att reflektera kring och ta ansvar över sitt lärande och inte för att utvärdera formen för undervisning. Även om informationen som studenterna ger via självbedömning kan användas för att utveckla undervisning ska fokus i första hand vara på studentens utveckling och lärande.

Enligt Jönsson (2013) krävs det att studenterna kan hantera tre frågor för att kunna utöva självbedömning: "(1) Vart ska jag ta vägen? (2) Vart befinner jag mig i förhållande till målet? Och (3) Hur ska jag närma mig målet?" (s. 127). Vidare skriver Jönsson att när studenterna har identifierat och kartlagt såväl styrkor som utvecklingsbehov behöver de ha förmågan att kunna använda denna information för att närma sig målet. Författaren skriver att konkreta exempel kan vara till stor hjälp. Forskning (Panadero, Brown & Strijbos, 2015) visar att självvärdering är en metod som dels kan hjälpa studenterna till bättre prestationer samt att självbedömning medför att studenterna tar större ansvar, blir säkrare på sin förmåga samt blir skickligare på att formulera sina styrkor samt svagheter.

### **Vad bedöms under VFU?**

Hegender (2007) visar i en studie gällande lärandemål från VFU vid flera universitet och högskolor att lärandemålen ofta är sammanblandade i vad som i studien benämns som ett "mischmasch" av teori och praktik. Med detta avses att lärandemålen som syftar till att bedöma praktiska kunskapsformer är blandade med målen som ska bedöma teoretiska kunskapsformer. För att förstå dessa kunskapsformer som framhålls som viktiga inom VFU, beskriver Hegender (2010) hur lärarkunskapens uttrycksformer kan förstås utifrån två kunskapsgrunder. Dessa kunskapsgrunder är antingen påståendekunskap eller procedurkunskap (jfr Cochran & Lytle, 1999). Påståendekunskap kan förstås som *forskning-för-praktiken* och som främst forskningsgrundad. Procedurkunskap kan förenklat beskrivas som *kunskap-i-praktiken* och som främst erfarenhetsgrundad. Den kunskap som kännetecknas av att främst vara språklig och kroppslig benämns som procedurkunskap och den kunskap som främst uttrycks verbalt och är kontextoberoende kategoriseras som procedurkunskap. Hegender (2007) exemplifierar dessa två kunskapsformer:

”Det betyder att man kan ha kunskap om procedurer (såväl språkliga som kroppsliga handlingar) och uttrycka dem språkligt, men kunskapsformen är ändå påståendekunskap. Exempelvis kan lärare i ett generellt påstående uttrycka något de utför i sitt yrke. Lärare kan hävda att de vet hur man gör, men det betyder inte att de innehar procedurkunskap. Procedurkunskap visar sig först i omedelbar relation till en specifik handling. Att ha kunskap om (påståendekunskap) är således inte samma sak som att ha kunskap i (procedurkunskap)” (s. 196)

Hegender (2010) poängterar dock att det är både komplext, och möjligen närmast omöjligt, att göra en uppdelning mellan lärarkunskapens olika uttrycksformer genom att kategorisera dem som procedur- eller påståendekunskap. Hegender skriver att en sådan uppdelning ändå kan användas som ett kunskapsteoretiskt analysverktyg för att kategorisera såväl inslag i utbildningen, lärarkunskaper samt hur dessa samverkar inom utbildningen.

### **Sammanfattning**

Forskningsöversikten ovan pekar på att det är komplexa kunskaper och förmågor som studenter behöver utveckla och träna på under sin utbildning. Många av dessa kunskaper är av karaktären procedurkunskap, vilket innebär att det är under VFU som studenterna bäst ges möjlighet att träna dessa. Det är också under VFU som studentens kunskap kan ställas i relation till en omedelbar handling (procedurkunskap) vilket skapar unika förutsättningar för kurslärare och handledare att stötta studentens lärande genom formativ bedömning. I föreliggande studie kommer istället interaktionsanalys användas för att skapa kunskap om hur lärare stöttar studenter under formativa under trepartssamtal. Det framgår också tydligt i genomgången av tidigare forskning att handledaren har en betydande roll för studentens lärande och samtalet centralt för den formativa bedömningen.

Flertalet studier om lärarutbildning, såväl som lärares yrkeskunskap, har utgått ifrån intervjuer med yrkesverksamma lärare, genom kvalitetsmätningar av verksamheter eller genom att granska styr- och stöddokument som utgör ram för utbildningen. Enbart ett fåtal studier har utgått ifrån att analysera handledning genom samtal/interaktion. Föreliggande studie, vilken avser att bidra med kunskap om hur studenters lärande stötts i formativa bedömningsamtal utgår ifrån att studera interaktion under ett tillfälle som inte enbart designats för studien.

# Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation används i föreliggande studie som teoretisk ram för att undersöka hur förskollärostudenters lärande stöts i formativa bedömningssamtal där lärare, handledare och student möts under VFU. Ett sociokulturellt perspektiv är ett samlingsbegrepp för teorier som har sitt ursprung i Lev Vygotskijs teori om människans utveckling och som senare har utvecklats av andra forskare. I kapitlet presenteras och diskuteras ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation som en teoretisk ram för studien. Utifrån studiens syfte att skapa kunskap om hur studenters lärande stöts i formativa bedömningssamtal vid VFU på ett förskolläroprogram presenteras begrepp som avser att belysa denna stöttning: medierande redskap, appropriering, scaffolding, lärande som förändrat deltagande, vardagliga och vetenskapliga begrepp samt dialog och intersubjektivitet.

## Medierande redskap

Mediering är ett centralt begrepp i föreliggande studie då mediering kan användas för att analysera hur vi utvecklar en förståelse för omvärlden genom att betrakta den utifrån vissa specifika begrepp och termer som utvecklas inom exempelvis ett yrkesspråk. Centrala begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv är mediering och redskap. Wertsch (2007) skriver att mediering innebär att människan tillägnar sig fler redskap och att dessa redskap ger henne möjlighet att agera på flera olika sätt. Säljö (2000) skriver att "mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap." (s. 81). Begreppet mediering beskrivs fungera som ett raster mellan människor och omvärlden som hjälper till att organisera företeelser och att förstå världen enligt specifika kriterier då vi använder intellektuella och fysiska redskap för att tänka både med och genom.

Redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Begreppet medierar [...] antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker (Säljö, 2000, s.81)

Intellektuella och fysiska redskap är en nyckelmetafor inom ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2000) skriver ”en central utgångspunkt som avgör hur man ser på lärande, är att människans förmågor – hennes fysiska, intellektuella och sociala – inte bestäms av hennes biologiska förutsättningar, utan hon kan utveckla och använda redskap” (s. 91). Säljö pekar här ut att en central poäng med är att gränsen för vad en människa kan lära inte går vid hennes egna kropp: ”när vi lär oss använda fysiska redskap som medierande resurser, kan vi göra sådant vi aldrig skulle klara av med våra naturgivna gåvor. Att vi förmår använda redskap förändrar således vår relation till omvärlden” (s.91). Säljö pekar här på att redskapen utgör ett instrument för att mediera kunskap och handlingar.

## **Språk**

Språket är det viktigaste medierande redskapet för att utveckla förståelse för omvärlden och för att mediera ett förhållningssätt till världen genom. Det är genom språket som vi kommunicerar med andra människor och därigenom skapar kollektivt utvecklade erfarenheter (Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1978, 2001; Wells, 2007). Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003) skriver att språket också fungerar som en brygga mellan det ”yttre” och det ”inre”, det vill säga mellan observerbara kommunikativa aktiviteter och vår inre föreställningsvärld. Språket fungerar således både som en resurs för kommunikation med andra människor och som en resurs för tänkande.

Språket hjälper oss att hålla distans till det vi ser och hör, det medger en kodifiering av omvärlden i olika begreppsliga kategorier och det gör det möjligt att tala om det icke-närvarande och om abstrakta företeelser som exempelvis skönhet, makt och rättvisa. Och det gör det, som sagt, möjligt att dela med andra det vi erfar med en hög grad av precision. (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2003, s. 219)

Författarna pekar här på hur språk används bland annat för att rikta fokus mot olika företeelser i omgivningen samt ger oss förutsättningar att med en hög grad av precision kunna dela våra erfarenheter med andra.

## Appropriering och lärande som förändrat deltagande

Begreppet lärande som internalisering introduceras av Vygotskij (1978, 2001) och syftar till det sätt på vilket människan tillägnar sig och införlivar kunskap i den egna personen. Begreppet internalisering har vidareutvecklats till begreppet appropriering (Rogoff, 1990, 2008; Säljö, 2000, Wertschs, 1998). Begreppet appropriering beskrivs av Säljö (2015) som att den lärande "tar till sig", "lånar in" och "tar över och gör till sitt" (s. 95). Säljö (2005) skriver att lärande kan uttryckas som det sätt på vilket individer "bekantar sig med och approprierar kulturella redskap i sociala praktiker" (s. 73). Kunskaper finns först på en kollektiv nivå och att det är först när den lärande personen approprierar redskap från denna kollektiva nivå och gör dem till sina som kunskapen blir en del av individens erfarenhet. Grundläggande för lärande och utveckling kan därmed sägas vara deltagande i praktiker och aktiviteter då det är genom detta som appropriering av redskap sker. Genom att appropriera redskap kan vi förändra vårt deltagande i kulturella och sociala praktiker. Wertsch (1998) skriver att appropriering sker som en aktiv del i lärandeprocessen och betonar vidare att människan aktivt och i samspel med andra konstruerar sin kunskap. Detta samspel ses som situerat i aktiviteter och sociala praktiker, såväl som i sociala, historiska och kulturella kontexter.

Inom ett sociokulturellt perspektiv beskrivs lärande som ett förändrat deltagande i en praktik och som något som föregår kulturell utveckling (Lave & Wenger, 1991). Kunskap ses som integrerad inom specifika sociala praktiker, som till exempel förskoleverksamhet, och det är genom hur deltagarna i den sociala praktiken integrerar med varandra som kunskapen fortlever och utvecklas. Rogoff (1990) skriver om hur deltagande kan beskrivas som någonting ett antal individer ömsesidigt gör tillsammans, samtidigt eller genom att imitera varandra inom en praktikgemenskap. Till exempel kan en form av deltagande i den sociala praktiken förskola vara förskollärarens professionella förmåga att stötta barns utveckling av nya förståelse genom undervisning. Med begreppet förändrat deltagande avses när en person går från att enbart delvis behärska de kunskaper och förmågor som krävs inom en social praktik för att stegvis bli en mer central deltagare. Personen utvecklar därmed förmågan att i större utsträckning till exempel som student behärska fackspråk och professionella sätt att hantera uppkomna situationer på.

Rogoff belyser två sätt på vilket ett förändrat deltagande kan ske: genom att någon använder sig av redskap för att förändra sitt deltagande eller genom att observera andras, till exempel sin

handledares handlingar. Ett exempel på förändrat deltagande är när förskollärostudenten använder sig av nya strategier för konflikthantering som de läst om i kurslitteratur under HFU.

## Utveckling genom stöttning

Ett centralt begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv är den proximala utvecklingszonen som utvecklades av Vygotskij (1978; 2001). Vygotskij (1978) definierar den proximala utvecklingszonen (ZPD) som "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (s. 86) Vygotskij pekar här på att den proximala utvecklingszonen avser den nivå som kan nås med stöttning från någon mer erfaren, till skillnad från den aktuella utvecklingsnivån vilket syftar på det som någon redan klarar av utan stöd.

Begreppet scaffolding översätts på svenska till stöttning och skapades av Wood, Bruner och Ross (1976). Stöttning innebär att någon som är mer erfaren stöttar den som ska lära genom att till exempel ställa frågor eller rikta uppmärksamhet mot något som ligger i riktning mot uppsatt mål (Wood, Bruner & Ross, 1976). Metaforiskt kan stöttning jämföras med en byggnadsställning, vilket också är en direktöversättning av engelskans scaffolding, där den erfares stöd fungerar som en byggnadsställning för den som befinner sig i den proximala utvecklingszonen och ännu inte klarar av uppgiften utan stöd. Efterhand som den lärande klarar mer och mer på egen hand så minskas stödet från den mer erfarna och "byggnadsställningen" kan gradvis monteras ned. Enligt Rogoff (1990) kan stöttning ses som en process som sker mellan den som didaktiskt stöttar och den som lär. Genom denna framåtriktade process som stöttning från någon mer kunnig innebär kan den lärande efter hand appropriera fler verktyg för lärande.

## Vardagliga och vetenskapliga begrepp

Vygotskij (2001) beskriver vardagliga begrepp som de begrepp människor utvecklar på egen hand genom personliga erfarenheter och vetenskapliga begrepp som systematiserade och skapade inom olika ämnesdiscipliners system. Vardagliga och vetenskapliga begrepp kan ses som olika föreställningssystem som enligt Vygotskij måste få influeras av varandra för att människan ska kunna erövra ny kunskap och nya begrepp. Att erövra ny kunskap i form av

vetenskapliga begrepp handlar enligt Vygotskij inte om att bokstavligt talat lära sig ordet och dess betydelse, utan att bli kompetent i de sociala sammanhang där det råder vissa specifika sätt att tala om något, till exempel inom en särskild yrkeskår. Vygotskij skriver att det är en stegvis inre utveckling av ett som leder till att själva ordet mognar. Detta kan förstås som att den som lärt sig ett nytt ord aldrig befinner sig i slutet av sin utveckling utan i början av den. Vygotskij skriver vidare att ”utvecklingen av språkets innebördsliga sida är här, som överallt annars, den grundläggande och avgörande processen, i tänkandets och språkets utveckling.” (s. 389). Vygotskij argumenterar för att det finns en risk för att fokus i undervisning blir på att lära sig ordet snarare än dess innebörd, så kallad verbalism eller ”tomma ord”. Det vill säga att studenterna lär sig vad det heter men inte skapar någon förståelse för vad ordet innebär. Att enbart undervisa om och introducera nya begrepp för studenterna leder inte automatiskt till att studenterna utvecklar en förståelse för begreppen. Människans tidigare erfarenheter och den förförståelse som hon har om ord innebörder är enligt Vygotskij en viktig del i processen för att skapa förståelse av vetenskapliga begrepp. Detta bör ske i en växelverkan mellan de ord som personen sedan tidigare besitter och de vetenskapliga begrepp som hon förväntas utveckla kunskap kring. På så vis är det av vikt att både vardagliga och vetenskapliga begrepp tillåts att influera varandra under undervisningen. Under lärarutbildningen förväntas studenterna att tillägna sig vetenskapliga begrepp som ett redskap för att skapa förståelse för yrkeskunskaper på ett nytt sätt. Denna vetenskapliga begreppsbyggnad förväntas ske under såväl HFU som VFU.

## Agency

Ytterligare ett centralt begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv är agency. Agency, eller agentskap som det översätts som till svenska, syftar till människors förmåga att agera och ingripa självständigt och utifrån egna val (Sarainen & Kumpalainen, 2014). Agency kan förstås som handlingsutrymme att själv kunna påverka och att ta initiativ. Enligt Gillespie (2012) kan agency definieras utifrån vilken grad som människan kan agera självständigt i den omedelbara situationen:

Human agency can be defined as the degree to which an agent can act independently of the immediate situation. This sociocultural definition, which stems from Dewey and Mead, emphasizes not only the power to act, but the degree to which an action is motivated by concerns originating outside of the immediate situation. The



immediate situation is the here-and-now perceptual and experiential situation which arises as a function of the agent's immediate impulses combined with situational affordances, demands and constraints. (s. 35)

Gillespie skriver vidare att *agency* innebär förmågan att i en omedelbar situation kunna reflektera och agera på ett sätt som går bortom här och nu, det vill säga att distansera sig från den omedelbara situationen. Mäkitalo (2016) skriver: "It alludes to the capacity of humans to distance themselves from their immediate surroundings and it implies recognition of the possibility to intervene in, and transform the meaning of, situated activities." (s. 64). *Agency* kan också användas för att beskriva människors förmåga att distansera sig från den omedelbara situationen och att därmed medvetet kunna påverka den.

## Dialog och intersubjektivitet

Wells (2007) lyfter betydelsen av dialog med andra för lärande. Wells skriver att för att utveckla förståelse för sin omvärld, förståelse för sig själv såväl som för andra så behöver kunskapen medieras och att språket genom dialog är det kraftfullaste redskapet för detta. Wells skriver att en dialog innebär att två eller fler individer tillsammans går in i ett kommunikativt möte:

'Entering into dialogue' can be understood from one point of view as identifying the start of a communicative encounter between two or more individuals. However, to initiate and sustain an episode of linguistic interaction, participants have to work at establishing and subsequently maintaining agreement about the topic and purpose of their talk. (s.253)

En dialog kräver att deltagarna gemensamt arbetar för att upprätta och upprätthålla en gemensam förståelse för ämne och syfte med dialog och kommunikation. Med kommunikation avses att deltagarna delar en gemensam aktivitet eller delar en gemensam uppmärksamhet för något. Detta kan enligt Wells (2007) beskrivas som att deltagarna strävar efter intersubjektivitet, vilket han ser som en förutsättning för att dialogen ska kunna fortgå. Intersubjektivitet syftar till att två eller fler deltagare i ett kommunikativt möte delar samma fokus och har samordnat sina perspektiv kring den gemensamma aktiviteten som är fokus för kommunikationen (Rommetveit, 1974). Wells (2007) skriver att paradoxalt nog måste denna intersubjektivitet tas förgiven för att kunna uppnås. Det vill säga att när två eller fler personer för en gemensam

dialog så krävs det att deltagarna till viss del förutsätter att de talar om samma sak. Det krävs också att deltagaren kan växla mellan två roller, som lyssnare och som talare. Rommetveit (1985) beskriver den överenskommelse och de roller som krävs för att uppnå intersubjektivitet på följande sätt:

States of intersubjectivity are, in fact, contingent upon the fundamental dyadic constellation of speaker's privilege and listener's commitment: The speaker has the privilege to determine what is being referred to and/or meant, whereas the listener is committed to make sense of what is said by temporarily adopting the speaker's perspective (s. 190)

Rommetveit pekar här på att deltagarna, åtminstone i början av dialogen, måste förutsätta att de andra kan skapa förståelse kring ord, fraser och kunna inta den talandes perspektiv när denne hänvisar till händelser eller situationer utanför den situation som dialogen uppstår i. Wells (2007) beskriver detta som "in identifying what is being referred to, participants have to assume – at least initially – that the words spoken have their stable, publicly agreed meaning; but, in practice, this is rarely all there is to understanding 'what is meant'" (s. 254). Även Linell (2014) skriver om att intersubjektivitet behöver tas för given i samtal och att den sällan är explicit uttalad. Linell skriver att intersubjektivitet kan innebära att vi agerar som om vi litar på varandra i kommunikationen: "Many intersubjectivities are tacit, and taken for granted [...] for example, we often act as if we trust the other in communication" (s. 189). Linell pekar även på att intersubjektivitet oftare är partiell snarare än fullständig, det vill säga att målet med samtal inte är att fullt uppnå intersubjektivitet, snarare att uppnå tillräcklig intersubjektivitet för syftet med kommunikationen.

## Kontext, metod och analys

I kapitlet redogörs för studiens design och metoder som använts för att generera empiri samt analys. Empiri har samlats in genom ljudupptagningar av interaktion under en pågående kurs där trepartssamtal är ett återkommande moment. Empirin analyseras med stöd av interaktionsanalys. I slutet av kapitlet diskuteras etiska överväganden i relation till studien.

### Trepartssamtal som kontext för handledning och bedömning

I den här studien sker handledning och bedömning av studenter i något som kallas trepartssamtal där student, lärare och handledare möts i ett samtal i samband med besök på studentens praktikplats. Dessa trepartssamtal genomförs som en del i den löpande bedömning som tillämpas i de verksamhetsförlagda kurserna inom det studerade programmet/utbildningen. Trepartssamtalet avser fokusera på studentens, lärarens och handledarens erfarenheter och reflektioner kring studentens deltagande i verksamheten, studentens förmåga i relation till kursens lärandemål samt på av studenten via självvärderingsblankett formulerade utvecklingsområden. I studien är fokus på formativ bedömning och utgångspunkt tas i den del av trepartssamtalet som enligt upplägget handlar om de studerandes utvecklingsområden. Övriga två områden som behandlas under trepartssamtalet är studentens deltagande i verksamheten och studentens förmåga relaterat till kursens lärandemål. I och med att tre parter, som alla har anknytning till förskoleverksamhet, möts i ett samtal skapas i den valda kontexten ett tillfälle att synliggöra hur lärande sker genom bland annat formativ bedömning i form av tal om utvecklingsområden. Formen för trepartssamtalet möjliggör att specifikt utgå från studentens förmågor och lärande då den deltagande studentens lärande fokuseras på och diskuteras tillsammans med kursens två lärarutbildare, läraren och handledaren. Både läraren och handledaren är yrkesaktiva som eller har bakgrund som förskollärare. Det exempel på utbildningssamtal med formativ bedömning som trepartssamtalet utgör är särskilt intressant då det är ett av få tillfällen under utbildningen då studenten möter lärare och handledare under ett enskilt samtal utan andra studenter närvarande.

Trepartssamtalen i det studerade förskolläraryrket genomförs i samband med lärarens besök i verksamheten då även en observation av studentens färdighet och förmåga i verksamheten genomförs. Samtliga samtal som ingår i studien har därmed föregåtts av att läraren har observerat studentens färdighet i verksamheten.

## Utvecklingsområden och självvärdering

Som ett underlag för trepartssamtalet skriver studenten en självvärdering där studenten enligt instruktioner själv formulerar utvecklingsområden. Denna självvärdering skriver studenterna i en mall som bygger på kursens lärandemål (se självvärderingsmall i bilaga 1). Utöver att studenterna ska beskriva sin egen förmåga relaterat till respektive lärandemål ska de även skriva en kortare planering inför att läraren observerar deras färdighet i verksamheten samt formulera utvecklingsområden. Dessa trepartssamtal genomförs vanligtvis i mitten av kursen och studenterna har vid kursens introduktion tillsammans med sin seminariegrupp och lärare gått igenom instruktioner för att fylla i mallen för självvärdering. I övriga kursdokument återfinns inga generella riktlinjer för hur kursens lärare, handledare och studenter ska förstå talet om utvecklingsområden. De utvecklingsområden som studenterna anger i sin självvärdering kan därför handla om i princip vad som helst som studenterna relaterar till sitt deltagande i de verksamhetsförlagda kurserna. Studenterna ska även kommentera sin förmåga relaterat till kursens lärandemål genom att ge exempel på hur deras kunskap blir synlig. Kursens lärandemål är indelade i tre delar: *kunskap och förståelse, färdighet och förmåga* samt *värderingsförmåga och förhållningssätt*. Förenklat kan sägas att lärandemål under rubriken kunskap och förståelse är av karaktären att studenten kan visa sin kunskap kring dessa genom att prata eller skriva om dem. Mål under färdighet och förmåga handlar i större uträkning om så kallad procedurkunskap (Hegender, 2010), det vill säga kunskap studenten visar genom att agera i verksamheten.

## Urval av kurs och aktivitet

Studiens empiri har genererats i en verksamhetsförlagd kurs som går under den fjärde terminen av programmets totalt sju terminer och är placerad som fjärde och sista kurs på terminen. Kursen har valts ut för att studera utifrån att placeringen av kursen i studiegången innebär att samtliga studenter som deltar i studien har erfarenhet av två verksamhetsförlagda kurser sedan tidigare samt har en verksamhetsförlagd kurs kvar i sin studieplan. Kursens placering i studiegången innebär att studenterna vid två tidigare kurstillfällen har skrivit en självvärdering där de skattat sin förmåga utifrån kursernas lärandemål samt formulerat utvecklingsområden. I denna tredje verksamhetsförlagda kurs som studien tar sin utgångspunkt i har samtliga deltagande studenter utvecklingsområden från tidigare kursomgång som de under föregående verksamhetsförlagda kurs har diskuterat under trepartssamtal. Studenten förväntas i denna

tredje verksamhetsförlagda kurs att till stora delar ta över sin handledares förskolläraryupdrag i verksamheten, med särskilt fokus på att kunna ha överblick över verksamheten, leda hela barngruppen samt stimulera barns samspel och hjälpa dem att hantera konflikter.

I studien analyseras de delar ur trepartssamtalen som berör utvecklingsområden. Samtal om utvecklingsområden förs också mellan handledare och student vid veckovisa handledningstillfällen, men det är under trepartssamtalet som utvecklingsområden diskuteras tillsammans med lärare och som de sätts i relation till den observation som föregått trepartssamtalet. Utifrån att talet om studentens utvecklingsområden utgör en kontext för såväl bedömning som handledning, har denna specifika del av trepartssamtalet valts ut för att studera hur studenters lärande stöts i formativa bedömningsamtal.

## Datagenerering

Inom ramen för försöksverksamhet med övningsförskolor och övningskolor (Prop. U2013/4305/S) tillfrågades samtliga lärare som var bemannade i den valda kursen om de ville delta i studien genom att medverka i ljudupptagning av trepartssamtalen under kursen. Först tillfrågades lärare och därefter besöktes seminariegrupper vid kursstart. Totalt tillfrågades vid de båda kurstillfällena cirka 120 studenter om att delta i studien. Vid kursintroduktioner i seminariegrupp deltar även merparten av studenternas handledare. Vid besök i seminariegrupperna gavs muntlig och genom medgivandeblankett (se bilaga 2 för medgivandeblankett) skriftlig information om syftet med datagenereringen. Informationen som gavs var att ljudupptagningarna syftade till att genom forskning höja kvalitén på studenternas verksamhetsförlagda utbildning och i förlängningen bidra till att kvalitetssäkra bedömningar och examination i samverkan mellan fält och lärosäte samt höja kvaliteten på förskollärarytbildningen. Studenter och handledare fick också information om att ljudupptagningarna syftade till att studera de processer som deltagarna medverkar i och att mer specifikt studera handledningstillfällen och trepartssamtal.<sup>4</sup>

Två trepartssamtal valdes bort på grund av bristande ljudkvalitet då det inte gick att uppfatta vad deltagarna sa eller där ett tekniskt fel orsakat missljud i ljudfilen. Ljudkvalitén på de samtal

---

<sup>4</sup> Den etiska diskussionen utvecklas nedan under rubrik ”Etiska överväganden”.

som används i studien har varit god och varken lärare, handledare eller student har under samtalets gång kommenterat ljudupptagningen annat än när inspelningen startats eller avslutas.

## Ljudinspelning som metod

Studiens empiri grundar sig på tolv stycken ljudupptagningar av trepartssamtal med sex lärare, tolv handledare samt tolv studenter. Sammantaget består empirin av cirka 14 timmars ljudupptagning som innehåller naturligt förkommande interaktion mellan lärare, handledare och student i två kursomgångar.

De handledare och studenter som båda visade intresse av att delta i studien undertecknade ett informerat samtycke där det tydligt framgick att de närsomhelst har möjlighet att avbryta sitt deltagande i studien samt att samtliga deltagare kommer att anonymiseras vid publicering av resultat. De informerades också om att generering av data sker genom att de medverkande gör en ljudupptagning av kommunikationen vid dessa tillfällen. Samtliga deltagare blev erbjudna att låna inspelningsutrustning för att göra ljudupptagningarna. Många valde att använda mobiltelefoner/datorplattor för att genomföra ljudupptagningen med anledning av att de kände sig mer bekväma i att använda dessa verktyg framför utlånat inspelningsmaterial. För att generera samtalsdata tilldelades varje deltagande grupp av student och handledare ett styck USB-minne var att föra över ljudfiler på. USB-minnet lämnades i slutet av kursen in av respektive lärare.

Olika metoder för att samla in data från trepartssamtalet övervägdes; videoupptagning, deltagande observation samt ljudupptagning. En etablerad metod inom liknande forskning kring utbildning och bedömning är videodokumentation, se till exempel Meyer-Beining, Vigmo & Mäkitalo (2018). I jämförelse med ljudupptagning hade videodokumentation inneburit att fler aspekter av trepartssamtalet hade kunnat framträda i empirin, till exempel deltagares kroppsspråk, placering i rummet och rörelser. Videodokumentation hade även inneburit en närvaro av annan inspelningsutrustning som riskerar att ta fokus från trepartssamtalet. Deltagande observation som metod hade kunnat innebära att fler aspekter av samtalet fångats upp då metoden möjliggör en direkt observation av beteenden och samtal. Bryman (2011) skriver att människor kan ändra sina beteenden då de är medvetna om att de blir observerade, men att det finns empiriska resultat (McCall, 1984) vilka tyder på att denna effekt avtar om

observationerna pågår under en längre tid och därmed innebär att forskaren påverkar i mindre utsträckning. Utifrån att trepartssamtalet begränsas till att vara ca en timme långa hade troligtvis inte denna effekt av mindre påverkan kunnat uppnås. Vidare hade deltagande observation också inneburit att empiri inte hade behövt samlas in av deltagarna själva som vid ljudupptagning. Med deltagande observation som metod är det svårt att avgöra till vilken grad observatörens närvaro under trepartssamtalet påverkat dess innehåll. Deltagande observation skulle på så vis innebära att studien frångick att studera den naturligt förekommande interaktionen under trepartssamtalet (Tholander & Cekaite, 2015).

I relation till att denna studies syfte är att skapa kunskap om hur studenters lärande stötts i formativa bedömningsamtal vid VFU på ett förskolläroprogram och att samtalsdata genereras under flertalet kurser valdes ljudupptagning som metod. Med ljudupptagning kan deltagarna själva involveras i generering av data vilket är en förutsättning för den omfattande empiri som ligger till grund för studien. En så kallad "kameraeffekt" (Blikstad-Balas, 2016) kan uppstå då utrustning finns närvarande i rummet och påverkar deltagarnas agerande. Vid ljudupptagning då flertalet av deltagarna valde att använda mobiltelefon eller datorplatta är en förhoppning att dessa verktyg inte på samma sätt påverkade deltagarnas agerande i situationen. Bryman (2011) lyfter att en av fördelarna med digitala ljudinspelningar är möjligheten de erbjuder forskaren att kunna lyssna, backa tillbaka och vid behov lyssna igen. Ljudupptagning möjliggör att kunna göra upprepande genomlyssningar av materialet samt innebär också att empirin kan användas vid fler tillfällen utifrån nya teoretiska idéer eller intresseområden. Som en kritik mot ljudupptagning som metod lyfter Bryman att det är ett tidskrävande tillvägagångssätt som kräver utrustning samt kan innebära att deltagarna hämmas av inspelningsutrustningens närvaro.

## Transkription av ljudinspelade samtalsdata

Transkriptionsnyckeln är utformad för att vara talspråksneutral och för att ge en replikorganiserad återgivning utifrån Linells (1994) rekommendation (se bilaga 3 för transkriptionsnyckel). I transkripten har markeringar gjorts för bland annat överlappande tal, pauser, skratt och avbrott. En svårighet som Linell (1990) framhåller med den form av flerpartssamtal som trepartssamtalen utgör är att det kan uppstå en svårighet att i ljudupptagningen tolka vem som adresseras. Då det i studiens samtal enbart är tre deltagare som

genomför trepartssamtalen vilka alla har tydliga roller har inte detta utgjort några svårigheter i att särskilja de olika deltagarna i tolkningen av ljudupptagningen och transkriptionen. Inom sociokulturell forskning så är det av intresse både vad informanterna säger men även hur de säger det. Att enbart läsa transkriberade utdrag skulle innebära ett bortfall av nyanser i kommunikationen under samtalet.

Ljudupptagningarna har transkriberats i sin helhet enligt given transkriptionsnyckel med strävan efter att behålla så många nyanser som möjligt i överföringen från det talade ordet till det skrivna. Sammanlagt har cirka 14 timmars ljudupptagning av trepartssamtal transkriberats i sin helhet. Med anledning av deltagarnas anonymitet samt utifrån att samtalen analyseras på gruppnivå och ej på individnivå så presenteras lärare som L i transkripten, handledare för H och student som S.

## Analysprocess

I föreliggande studie är centrala sociokulturella begrepp som språk, dialog, agency, intersubjektivitet, appropriering, mediering och förändrat deltagande, stöttning samt vardagliga och vetenskapliga begrepp i fokus. Med stöd av dessa begrepp och interaktionsanalys analyseras hur förskollärostudenters lärande stötts i formativa bedömningssamtal. Studier som utgår ifrån interaktionsanalys betraktar lärande som en social process som är ständigt pågående. Interaktionsanalys är en tvärvetenskaplig metod som avser att studera mänskliga aktiviteter, interaktion och användning av artefakter och tekniker. Jordan och Henderson (1995) skriver:

"Interaction Analysis as we describe it here is an interdisciplinary method for the empirical investigation of the interaction of human beings with each other and with objects in their environment. It investigates human activities, such as talk, nonverbal interaction, and the use of artifacts and technologies, identifying routine practices and problems and the resources for their solution." (s.39).

Författarna skriver att interaktionsanalys inte kan göras utan teoretiska antaganden och att interaktionsanalys kan användas inom olika discipliner och för att analysera olika slags



fenomen: "Practitioners of Interaction Analysis, although they come from many different disciplines and use the result of their analyses for many different purposes, also share a more or less explicit view of the world that is displayed and reinforced by the work of doing this kind of analysis" (Jordan och Henderson, 1995, s.40). Även Säljö (2009) skriver att tvärvetenskapliga metoder kan användas för att studera lärande och betonar att den gemensamma utgångspunkten är synen på tänkande som en del av både det sociala och det materiella: "I would argue that the situated/pragmatist/sociocultural perspectives are compatible (although not identical) in terms of their units of analysis through their largely shared notions of social action and through their focus on thinking as embedded in social and material practices" (s. 208) Säljö (2009) argumenterar här för att ett sociokulturellt perspektiv är kompatibelt för att studera lärande. Med stöd av begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv samt i interaktionsanalys, riktas analysfokus på studentens och lärarutbildarnas kommunikation i samspel med de kulturella redskap som finns tillgängliga och används under samtalet som till exempel blanketten för studentens självvärdering som utgör grund för trepartssamtalet.

Materialet har bearbetats i omgångar med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. Första steget i analysprocessen började med en genomlysning av samtliga trepartssamtal i sin helhet. Redan i detta första steg riktades särskilt fokus mot de delar av trepartssamtalen där studenternas utvecklingsområden diskuteras. Beslutet att fokusera på utvecklingsområden togs i ett tidigt skede av analysprocessen för att i relation till studiens syfte och forskningsfrågor begränsa empirin. Transkripten fördes över till textanalysprogrammet Nvivo. I programmet gavs möjlighet till ytterligare genomlysning av trepartssamtalen med en parallell genomläsning av trepartssamtalens transskript. Vid denna genomläsning markerades relevanta passager ut vilka därefter kategoriserades med fokus på studentens utvecklingsområden. Efter denna första sortering lästes utvald empiri igenom ytterligare en gång och därefter gjordes i enlighet med interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995) ett urval av teman och sekvenser utifrån forskningsfrågorna som grund för analysarbetet. Detta urval består av cirka 40 sidor excerpt ur empirin vilka möjliggör en överblick och en mer detaljerad tematisering för det fortsatta analysarbetet. Karaktären på samtalen är att läraren ställer en fråga, studenten berättar en längre sekvens och hänvisar till exempel från VFU varpå handledare och lärare responderar på studentens uttalande.

## Etiska överväganden

Enligt god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) är de av stor vikt att värna om de deltagandes integritet och anonymitet. I föreliggande studie har samtliga deltagare fått information om sitt deltagande samt rättighet att avbryta sitt deltagande både muntligt via information vid kursstart i seminariegrupp samt skriftligt via medgivandeblanketten. Enligt lagen om etikprövning av forskning (SFS 2003:460) som gäller människor, krävs det samtycke från alla deltagande forskningspersoner och att deltagarna har rätt att närsomhelst ta tillbaka sitt samtycke till att delta. Samtliga deltagare har undertecknat medgivandeblankett (se bilaga 2). I medgivandeblanketten framgår att resultatet av forskningen kommer att presenteras i forsknings-, undervisnings- och skolutvecklingssammanhang samt att de har rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Genom såväl muntlig information samt information i medgivandeblankett har Vetenskapsrådet 2017s riktlinjer kring informations-, konfidentialitets-, samtyckes-, och nyttjandekravet beaktats.

Samtliga deltagande informanter i studien är myndiga och har utifrån samtyckeskravet fått information både muntligt och skriftligt om såväl vad deras deltagande syftar till om deras rätt att närsomhelst under processen avbryta sin medverkan.

I medgivandeblanketten framgår att ljudupptagningar sker för forskning och att materialet inte kommer göras tillgängligt för någon utanför denna forskning. Denna information som rör nyttjandekravet fick samtliga deltagare såväl muntlig som skriftlig information om där det tydligt framgick att ljudupptagningarna kan komma att användas vid olika forskningssammanhang.

En skyldighet utifrån konfidentialitetskravet är att skydda forskningsdata från att spridas till utomstående. I studien har deltagarna själva ansvarat för att en ljudupptagning gjorts av trepartssamtalet. De har fått erbjudande om att låna inspelningsutrustning men även givits möjlighet att spela in på datorplatta/mobiltelefon/dator eller annan teknisk utrustning för ljudupptagning. Detta innebär att ljudupptagningar då befunnit sig på vissa informanternas privata mobiltelefoner/datorplattor eller datorer. Ljudupptagningarna har efter att det lämnats in på USB-minne förvarats på en server avsedd för säker lagring av forskningsdata.

I excerpten som används i studien har alla uppgifter som gör det möjligt att identifiera informanterna eller de lärare och barn som möjligen hänvisas till i samtalen aidentifierats. De kursdokument som utgör bilagor till studien har inte aidentifierats och de kan därför spåras till den utbildning där studien har genomförts. Utifrån konfidentialitetskravet samt med anledning av att studien inte avser följa individuella studenter och lärare så benämns i studien lärare som L, handledare för H och student som S.

I min yrkesverksamma roll arbetar jag som kursledare och lärare för verksamhetsförlagda kurser inom ett förskolläraryrkeprogram. Dock har jag varken varit på plats då deltagarna själva har genomfört ljudupptagningarna eller varit betygssättande lärare för någon av de deltagande studenterna. Den kollegiala relationen till lärare som har deltagit i studien innebär att samtal om bedömning och förbättringsområden i kursen samt ett ständigt pågående systematiskt kursutvecklingsarbete. Vid samtal som syftar till kursutveckling inom kurslärarlaget har trepartssamtalet varit i fokus där jag i min yrkesroll deltagit i dessa diskussioner med åsikter och förbättringsförslag till hur studenternas självvärdering och upplägg för trepartssamtalet skulle kunna förbättras. Min bedömning är att detta inte bör ha påverkat hur lärare agerat under ljudupptagningen då samtliga trepartssamtal som empirin består av utgår ifrån samma upplägg för trepartssamtalet och utifrån samma dokument, det vill säga studentens självvärdering.

## Resultat

I föreliggande kapitel analyseras hur studenters lärande stöttas i bedömningssamtal vid VFU för att ge svar på följande frågeställning: Vad kännetecknar samtalet om utvecklingsområden mellan student, handledare och lärare? Resultatet visar hur stöttning i samtalen sker genom (1) utgångspunkt i lärandemålen och (2) formativa frågor. Först visas hur kursens lärandemål utgör en utgångspunkt för stöttningen. Analysen visar att stöttning sker genom att *läraren* tar utgångspunkt i ett specifikt lärandemål, vilket möjliggör för studenten att *reflektera över progressionen* i sitt deltagande under VFU, att *studenten* relaterar talet om *sitt förändrade deltagande* till lärandemålen samt att *handledaren* stöttar studenten genom att utgå ifrån lärandemålen, vilket öppnar upp samtalet för *framtida strategier* för VFU. Därefter visar analysen hur samtalen karaktäriseras av formativa (framåtsyftande) frågor från läraren. Analysen visar att formativa frågor möjliggör för studenten att göra en *summativ självvärdering*, att formativa frågor pekar på *behov av reflektion* samt att formativa frågor öppnar upp för samtal om *stöttning för fortsatt VFU*. Resultatet presenteras genom analys av tre utdrag vardera från trepartssamtal.

### Samtal med grund i lärandemålen

Analysen, som illustreras i relation till tre excerpt, visar hur samtalen karaktäriserar av stöttning med grund i kursens lärandemål. De olika aktörerna tar utgångspunkt i målen på följande sätt: i) av läraren genom att göra en tillbakablick/utvärdering utifrån lärandemål, ii) av student genom att utifrån lärandemålen identifiera sitt nuläge (summativ bedömning), och iii) av handledare genom att ta utgångspunkt i lärandemålen för att stötta mot vad studenten ska göra för ett förändrat deltagande i verksamheten, det vill säga studentens förväntade utveckling.

#### Läraren gör en tillbakablick/utvärdering med grund i lärandemål

Analysen nedan visar hur läraren utgår ifrån ett specifikt lärandemål för att leda in samtalet på studentens utveckling inom ledarskap.

Excerpt 1.1		
1	L:	när det gäller konflikter det är K3 där då har du skrivit att du
2		är inte lika rädd eh för konflikter längre så någonting har ju hänt
3		då med att du känner att ja du utmanar dig åh du ger dig in i det
4		här åh du vågar prova

5	S:	ja åh det tror jag också handlar mer om att man blir lite säkrare
6		i ledarskapet i det pedagogiska ledarskapet att jag i början första
7		praktiken ja men då är man här man observerar lite man vet inte hur
8		mycket får jag ta som student åh hur ska jag göra? så nu har jag
9		ändå varit det här är min tredje praktik på samma ställe åh nu ja
10		men nu vet jag hur ni gör åh nu känner jag mig mer själv i hur hur
11		jag hanterar känslorna åh hur jag ska
12	H:	Precis åh mitt fokus är ju det att jag vill få dig åh slappna av åh känna
13		dig trygg när du är här åh då vågar man åh du har provat många olika saker
14		den här gången

Excerptet inleds med att läraren tar utgångspunkt i studentens självvärdering och återger studentens formulering av sin kunskap kopplat till ett specifikt lärandemål<sup>5</sup>: när det gäller konflikter det är K3 där då har du skrivit att du är inte lika rädd eh för konflikter längre (rader 1-2). Studenten har, relaterat till lärandemålet, beskrivit ett förändrat deltagande under nuvarande VFU-kurs jämfört med tidigare. Läraren fortsätter med att säga: så någonting har ju hänt (rad 2) och tillägger att den förändring som har skett är att studenten vågar utmana sig och prova. Lärarens uttalande kan förstås som att hon efterfrågar vad som har hänt (formativ fråga) (jfr nedan 2.1-2.3). Studenten svarar upp på lärarens uttalande genom att i termer av lärandemålet uttala vad det är hon ser som orsak till sitt förändrade agerande: ja åh det tror jag också handlar mer om att man blir lite säkrare i ledarskapet i det pedagogiska ledarskapet (rader 5-6) . Studentens uttalande kan förstås som uttryck för intersubjektivitet genom att både student och lärare visar att de utgår ifrån samma lärandemål när de talar om studentens förändrade deltagande. Studenten fortsätter beskriva sin progression i termer av ledarskap. Detta gör studenten genom att hänvisa tillbaka till sin första VFU-kurs: i början första praktiken ja men då är man här man observerar lite man vet inte hur mycket får jag ta som student (rader 6-7) och beskriver därmed den strategi hon tillämpade under första kursen: att observera. Studenten ger även uttryck för att hon under första VFU-kursen upplevde en osäkerhet i hur stor del av ledarskapet hon förväntades ta som student och vilka strategier hon kunde använda för att gå in i ett ledarskap (rader 7-8). Studenten beskriver därefter ett nuläge; att hon under pågående kurs är väl förtrogen med de rutiner och arbetssätt som förekommer på VFU-platsen: det här är min tredje praktik på samma ställe åh nu ja men

---

<sup>5</sup> ”Diskutera hur förskollärares ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet” (Se bilaga 4)

nu vet jag hur ni gör (rad 9-10). Studenter lägger därefter till: åh nu känner jag mig mer själv i hur hur jag hanterar känslorna å hur jag ska (rad 11). Studenten kopplar här sitt förändrade deltagande inom lärandemålet till: i) att hon varit flera VFU-perioder på samma VFU-plats, ii) att hon gått från ett observerande förhållningssätt till ett mer aktivt agerande, iii) att hon har utvecklat en större självinsikt och iv) att hon utvecklat strategier för att hantera de känslor hon kopplar till ledarskapet. Handledaren svarar upp på studentens redogörelse genom att först bekräfta att hon delar studentens uppfattning och sedan explicitgöra den strategi hon använt för att få studenten att utveckla sin kunskap: mitt fokus är ju det att jag vill få dig åh slappna av åh känna dig trygg när du är här åh då vågar man (rader 12-13). Handledaren fortsätter med att säga åh du har provat många olika saker den här gången (rad 14), vilket indikerar att handledaren ser på utveckling av ledarskap som något som sker genom att konkret få agera i olika situationer.

### Studenten identifierar "nuläget" med grund i ett lärandemål

Analysen nedan visar att studenten utgår från lärandemålet i samtalet, vilket möjliggör en summativ självvärdering (nulägesbeskrivning) och exemplifiera denna med en situation som relaterar till lärandemålet.

Excerpt 1.2	
1	S: så det är ju en sån här obekvämlig situation eh men samtidigt också
2	det här med - som det målet står att man ska kanske ta göra nån
3	aktivitet med barnen i helgrupp [det var ju ett -
4	L: ja precis
5	S: eh och det vet jag inte riktigt om jag gjort alltså inte med alla 24
6	har jag ju inte gjort jag-jag har vart gjorde nån musi- alltså höll i
7	sångsamlingen med Line förra året tillsammans med henne liksom och då
8	hade jag med helgruppen liksom men då stöttade vi varandra så men
9	L: men det - jag tänker att det handlar ju inte om att du ska hålla alla själv
10	utan självklart ska ju dom andra pedagogerna vara med men att du ska liksom
11	ha planerat för att du ska ha en hel grupp o för att då-då kan man ju inte
12	om man har en helgrupp då kan man ju inte lika mycket - det blir ju
13	ett annat syfte det blir ju mer kanske informativt då att i dag ska vi
14	göra det här eller nått sånt eller att man berättar nånting men man kan
15	ju inte vartenda barn kan ju inte berätta vad den gjort i helgen alltså
16	det går ju inte för att då

Excerptet inleds med att studenten relaterar till en konfliktsituation som uppstått mellan två barn innan kurslärarens besök i verksamheten: Studenten säger det är ju en sån här obekvämsituation eh men samtidigt också det här med - som det målet står att man ska kanske ta göra någon aktivitet med barnen i helgrupp (rader 1-3). Studenten ger uttryck för att situationen var obekvämsituation och relaterar den till ett lärandemål som handlar om ledarskap<sup>6</sup> och förtydligar med en närmare beskrivning av vad målet innebär: göra någon aktivitet med barnen i helgrupp (rader 2-3). Studenten kopplar här lärandemålet till två olika situationer: att hantera konfliktsituationer som uppstår mellan barn i verksamheten och i en aktivitet leda hela barngruppen. Läraren bekräftar studentens uttalande och studenten fortsätter därefter med att säga: eh och det vet jag inte riktigt om jag gjort alltså inte med alla 24 (rad 5). Studentens uttalande kan förstås som ett uttryck för medvetenhet över ett behov att utveckla sina förmågor i ledarskapet vad det gäller både enskilda barn och hela barngruppen. Studenten utgår här från lärandemålet för att göra en summativ självbedömning, det vill säga en nulägesbeskrivning (se Excerpt 2.1) genom att säga att hon inte har agerat i en ledande roll under en aktivitet med alla 24 barn i barngruppen. Studenten relaterar sedan detta till en aktivitet hon genomfört under en tidigare VFU-period, då hon agerat i en ledande roll under en sångsamling men betonar att hon inte genomförde denna ensam utan tillsammans med en ur arbetslaget. Studenten ger här uttryck för uppfattningen om att hon inte uppfyller lärandemålet att leda hela barngruppen eftersom hon inte är själv som pedagog i aktiviteten. Hon säger: höll i sångsamlingen med Jonna förra året tillsammans med henne liksom och då hade jag med helgruppen liksom men då stöttade vi varandra så men (rader 6-8). Studenten beskriver här hur hon upplevde att de två som tillsammans närvarade vid aktiviteten stöttade varandra, vilket kan förstås som stöttning inom ZPD (någon mer erfaren som närvarar vid aktiviteten med vilkens stöd studenten klarar att genomföra uppgiften).

Läraren svarar upp på studentens uttalande genom att ge en förklaring till innebörden av lärandemålet och beskriva strategier för hur studenten kan agera i dessa situationer: det handlar ju inte om att du ska hålla alla själv utan självklart ska ju dom andra pedagogerna vara med men att du ska liksom ha planerat för att du ska ha en hel grupp (rader 9-11). Läraren stöttar här studenten utifrån lärandemålet på tre sätt: i) genom förtydliga att den aktivitet som studenten beskriver innebär att hon agerat i en ledande

---

<sup>6</sup> "Leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper" (Se bilaga 4)

roll, ii) genom att beskriva ett förskoledidaktiskt arbetssätt där undervisning ofta sker i samspel mellan flertalet pedagoger och barn och iii) genom att vidga studentens förståelse av ledarskapet då hon tillägger att planeringen är en del i genomförandet och därmed en del av ledarskapet. Läraren stöttar vidare studenten genom att utgå ifrån sin egen erfarenhet som förskollärare och ger exempel på att olika aktiviteter har olika syften: det blir ju ett annat syfte det blir ju mer kanske informativt då att idag ska vi göra det här eller nåt sånt eller att man berättar någonting men man kan ju inte vartenda barn kan ju inte berätta vad den gjort i helgen alltså det går ju inte för att då (rader 12-16). Genom att belysa olika didaktiska strategier som kan tillämpas i situationerna som kopplar till att leda hela barngruppen stötts på så vis studenten i sitt framtida agerande under VFU vilket kan förstås som stötting inom ZPD då läraren utgår från studentens nuläge och stöttar mot utveckling av detta.

### Handledning tar grund i lärandemålen

Analysen nedan visar hur handledaren redogör för den handledningsstrategi som hon tillämpat för att stötta studentens förmåga att relatera till lärandemålen.

Excerpt 1.3 utgår från att studenten uttryckt att hon upplevde det som svårt att fylla i självvärderingen (vilken utgår från lärandemålen, se bilaga 1) inför trepartssamtalet. Handledaren hänvisar i excerptet till ”bedömningsmatrisen” och syftar då på det underlag för bedömning som handledare lämnar till lärare i slutet av kursen (se bilaga 4).

Excerpt 1.3		
1	H:	åh det var då sade vi att vi ska åh då sade jag att vi ska ha ett en-en tid
2		åh bara sitta åh gå igenom eh bedömningsmatrisen så jag tittar gärna på den
3		[vad står det ja åh så vad står det där? vad är det du ska göra i dem?
4		åh så tänk på dig själv vart är du någonstans? åh vad är det du gör?
5	S:	mellan G åh VG liksom ja så hon gjorde det så himla lätt åh jag satt hemma
6		åh bara stirrade på de här bok eh [H skrattar här] orden åh bara öh men allt
7		går ju in i varann vad är det här liksom? men-men sedan när vi var
8		ganska pedagogiska åh konkreta med det och vi gjorde det lite muntligt ihop
9		så blev det en helt annan grej verkligen åh då kändes det [pustar ut]
10		[L och H säger ja och mm flera gånger under talet]
11	H:	titta på punkterna
12	L:	men vad bra men vad bra för då-då är det ju också bra för dig då att ni
13		liksom har jobbat igenom det här Angelica.



14	SH:	[S och H säger ja och mm flera gånger under talet]
15	H:	så då tänker jag nästa gång att när nästa student kommer så lägger jag det
16		ännu tidigare [och att gå igenom den på en gång åh säger det att tänk när du
17		gör självvärderingen [kan göra lite tillsammans men ta ut den i tid eh så att
18		vi kan sitta lite inte dagen innan då utan lite tid

Excerptet inleds med att handledaren beskriver den strategi hon tillämpat för att stötta studenten i att fylla i sin självvärdering: att de tillsammans ska sitta ner och gå igenom lärandemålen i bedömningsmatrisen (rader 1-2). Läraren ger sedan exempel på fyra formativa frågor som hon ställt under detta tillfälle. Med frågan i) vad står det ja åh så vad står det där? (rad 3) stötts studenten i att utgå ifrån målet och att tolka det tillsammans med handledaren. Med frågan ii) vad är det du ska göra i dem? (rad 3) stötts studenten i att bli medveten om bedömningskriterierna för respektive mål samt öppnar upp för diskussion mellan student och handledare kring framtida strategier för förändrat deltagande under VFU. Frågan iii) åh tänk på dig själv vart är du någonstans? (rad 4) möjliggör för studenten att med lärandemålen som utgångspunkt göra en summativ självbedömning. Frågan iv) åh vad är det du gör? (rad 4) möjliggör även den en nulägesbeskrivning men rymmer utöver det även en öppning för att rikta in handledningen på hur studenten agerar och hur studenten ska agera under kommande VFU (jfr Excerpt 2.1-2.3).

Studenten svarar på handledarens redogörelse genom att säga mellan G å VG liksom (rad 5). Studenten hänvisar här till bedömningskriterierna för de två olika betygsgraderna och vad som krävs för att uppfylla dessa (se bilaga 2). Studenten fortsätter med att beskriva hur hon upplevde uppgiften att fylla i självvärderingen innan hon fick stöttning från handledaren i detta arbete. Studenten beskriver att lärandemålen går ju in i varann (rad 7) vilket kan förstås som att hon upplevde uppgiften för svår för att genomföra på egen hand, men med hjälp av en mer erfaren persons stöttning (handledaren) klarade hon det. Med andra ord, stöttning inom ZPD. Handledaren replikerar därefter genom att återigen hänvisa till en strategi för handledning, att titta på punkterna (rad 11) för lärandemålen för kursen. Detta kan förstås som att handledningen håller nära kursens lärandemål och därmed möjliggör stöttning i de områden som är relevanta (kurspecifika).

Läraren vänder sig till handledaren och säger: det är ju också bra för dig då att ni liksom har jobbat igenom det här (rad 12). Läraren bekräftar här handledarens roll och

de strategier hon tillämpat för sin stöttning.Handledaren replikerar på detta genom att beskriva den strategi som hon kommer tillämpa under kommande handledningstillfällen och säger: så då tänker jag nästa gång att när nästa student kommer så lägger jag det ännu tidigare och att gå igenom den på en gång (rader 15-16). Detta kan förstås som att handledaren genom sin stöttning av studenten också har getts möjlighet att utveckla strategier för sitt eget handledarskap.

### **Sammanfattning av resultat del 1**

Analysen av Excerpt 1.1 visar att läraren, genom att ta utgångspunkt i ett specifikt lärandemål, möjliggör för studenten att reflektera över sin utveckling under tidigare VFU-kurser fram till nuvarande. Studenten talar om sitt förändrade deltagande i termer av ledarskap, vilka relaterar till lärandemålen och öppnar på så vis upp samtalet för handledaren som presenterar strategier som både tillämpats och kommer fortsätta tillämpas för att utveckla studentens ledarskap. Analysen av Excerpt 1.2 visar att studenten genom att utgå från lärandemålet ges möjlighet att göra en summativ självbedömning (nulägesbeskrivning). Genom att utgå ifrån lärandemålen har ytterligare ett utvecklingsområde för studenten under nuvarande kursomgång identifierats. Läraren stöttar studenten genom att med utgångspunkt i lärandemålet beskriva strategier som kan tillämpas i ett pedagogiskt ledarskap. På så vis stöttas studenten även under kommande situationer under VFU. Analysen av Excerpt 1.3 visar att handledaren stöttar studentens lärande genom att utgå ifrån lärandemålen och relaterat till dem ställa formativa frågor, vilka öppnar upp samtalet för framtida agerande under VFU. Såväl studentens som handledarens agerande i framtida situationer stöttas genom att de tar utgångspunkt i kursens lärandemål.

## Samtalen karaktäriseras av formativa frågor

Analysen, som illustreras i relation till tre excerpt, visar hur samtalet karaktäriseras av formativa (framåtsyftande) frågor, ställda av läraren. Frågorna, ofta med utgångspunkt i lärandemålen i kursen (se ovan 1.1-1.3), riktas till studenten men också till handledaren. Frågorna möjliggör reflektion över studentens lärande i termer av förändrat deltagande. Reflektion sker genom summativ självbedömning av studenten som relaterar till tidigare erfarenheter från VFU, nuläge och kommande utvecklingsområden (se ovan 1.1-1.3). Uttryckt med andra ord, stöttningen karaktäriseras av idén om ZPD, det vill säga, ett intresse för potentiell utveckling utifrån ett identifierat nuläge, samt lärande som förändrat deltagande, i vilket handledaren, som 'more knowledgeable other', i Vygotskijs termer, guidar och skapar förutsättningar för förändrat deltagande under VFU.

### Studentens självbedömning möjliggörs genom formativa frågor

Analysen nedan visar hur lärarens formativa frågor möjliggör studentens summativa självvärdering och leder till samtal om att identifiera ett aktuellt utvecklingsområde för studenten samt förslag till handledning under fortsatt VFU där även handledaren inkluderas.

Excerpt 2.1		
1	L:	mm vi har pratat lite om dina egna fortsatta eh utvecklingsområden som
2		du skulle formulera dem det här med åh slappna av det har vi pratat lite
3		om åh lärandet i vardagen så det var egentligen de utvecklingsområden
4		som du har du några nya utvecklingsområden nu när du är ute från
5		den här VFU:n?
6	S:	eh jo men det som var förut med att eh ja men se vad barnen klarar av mer åh
7		inte eh ja men göra allt för dem [skrattar] lite ja tänker jag
9	L:	jag tänker att ni fortsätter prata om det här eh V5-målet lite grand det
10		här att identifiera vad man behöver för ytterligare kunskap för det här är ju
11		någonting som vi gör under hela vår yrkesprofessionella tid alltså att
13		hela tiden fundera vad är det jag behöver i min yrkeskompetens just nu?
14		jag tog något exempel till exempel att jag behöver utveckla teckenspråk där
15		jag är nu det kan ju vara ett sätt att identifiera åh diskutera
16		form-formulera behov av ytterligare kunskap men att ni fortsätter åh samtala
17		kring nu är jag på V5-målet där

Excerptet inleds med att läraren tar utgångspunkt i studentens självvärdering och återger studentens formulering av utvecklingsområden: det här med åh slappna av och lärandet i vardagen (rader 2-3). Att studentens egna ord används för att leda in samtalet på utvecklingsområden kan förstås som att studenten ges agens i samtalet. Läraren fortsätter sedan med att ställa en formativ, det vill säga framåtsyftande, fråga: har du några nya

utvecklingsområden nu när du är ute från den här VFU:n? (rader 4-5). Lärarens fråga indikerar att de utvecklingsområden som studenten identifierat är de samma som har angetts vid föregående VFU-kurs och efterfrågar identifiering av nya utvecklingsområden relaterat till nya erfarenheter av sitt deltagande i verksamheten under pågående kurs.

Studenten replikerar på lärarens fråga genom att hänvisa till de utvecklingsområden hon bedömer sig själv ha och bekräftar att de är desamma som under tidigare kursomgång: eh jo men det som var förut (rad 6). Fråga leder till att studenten gör en summativ självbedömning, det vill säga utgår ifrån en bedömning av sitt nuläge, för att därefter formulera två nya områden som kopplar till nuvarande kursomgång: se vad barnen klarar av mer och inte eh ja men göra allt för dem (rad 6-7). Utifrån lärarens stöttning har nya utvecklingsområden identifierats av studenten, det vill säga vad hon behöver utveckla under fortsatt VFU.

Läraren replikerar genom uppmärksamma hur fortsatt stöttning genom handledning kan ske. Läraren säger ni fortsätter prata om det här V5-målet (rad 9) och riktar därmed samtalet mot ett specifikt lärandemål<sup>7</sup>: som relaterar till ledarskap samt studentens förmåga att identifiera, diskutera och formulera behov av ytterligare kunskap. Läraren stöttar explicit även handledaren i hur förutsättningar för studentens förändrade deltagande kan skapas. Med andra ord, stöttning sker genom att i) ta utgångspunkt i studentens utsagor gällande sina utvecklingsområden, ii) peka ut ett specifikt mål samt iii) ge konkret(a) exempel på fortsatt handledning (jfr utveckling inom ZPD).

Efter att läraren pekat ut vad den fortsatta handledningen ska fokusera på och hur den ska ske använder läraren sig själv som exempel för att visa på en strategi för att identifiera utvecklingsområden. Detta gör läraren genom att inleda med att betona varför det är av vikt för yrkeskompetensen att kunna identifiera utvecklingsområden: det här att identifiera vad man behöver för ytterligare kunskap för det är ju någonting som vi gör under hela vår professionella tid (rader 10-11) och därefter ställa en retoriskt formulerad fråga: vad är det jag behöver i min yrkeskompetens just

---

<sup>7</sup> "Redogöra för och reflektera över eget lärande gällande ledarskap samt identifiera, diskutera och formulera behov av ytterligare kunskap för att därigenom utveckla sin yrkeskompetens utifrån förskollärarens uppdrag" (se bilaga 4)

nu? (rad 13). Med andra ord stöttar läraren studenten och handledaren genom att ge exempel på hur hon själv som yrkesverksam förskollärare identifierar och formulerar behov av ytterligare kunskap genom att utgå ifrån ett nuläge, det vill säga en summativ bedömning av sin yrkeskompetens (rad 10-15). Därefter uppmanar läraren återigen student och handledare att tillsammans diskutera det tidigare nämnda lärandemålet (rader 16-17).

### Genom formativa frågor pekars behov av reflektion ut

Analysen nedan visar hur formativa frågor specifikt riktar samtalet mot lärandestrategier för potentiell utveckling och stöttar både student och handledare inför fortsatt VFU.

Excerpt 2.2	
1	L: för det är det som du [skriver om vi hoppar till det som ligger längre ned då
2	det kanske är det som är mest intressant åh prata om just nu då eftersom då
3	kommer ni in på det då har du skrivit hur ska jag hantera de barn som
4	provocerar mig åh som i princip alltid säger nej och är trotsig emot mig?
5	det väcker känslor i mig åh det handlar ju om det här lärandemålet om
6	självkänedom du känner att det här väcker saker i dig du blir frustrerat
7	ledsen åh arg men framför allt oerhört trött åh du vill lära dig mer hur du
8	ska hantera det här åh då förstår jag att ni har pratat om det här så vad
9	tänker du själv nu då? hur ska man kunna du har delat med kollegor
10	[hu-hur vad har du testat för olika strategier?
11	//...//
12	S: ja precis jag har testat mycket det här med eh konsekvenstänk just med det här
13	barnet att att jag kan inte bara säga nej stopp för att då blir hon så här åh
14	räcker ut tungan åh bara blir stoned liksom jättesvår så att jag vill
15	försöka mer det här ja men nej du får inte göra så här därför att då händer
16	det här åh det här åh det här att man försöker prata med barnet om varför så
17	att inte det här barnet bara får nej hela tiden åh vad åh vad tror
18	L: hur tycker du att det här funkar då?
19	S: alltså grejen är att för jag-jag utmanar ju mig så att jag vill ju ta barnet
20	så här åh jag har suttit många gånger bredvid henne
21	H: åh jag har placerat dig bredvid det här barnet vid frukost
22	//...//
23	L: för vi brukar ju prata om att man har olika verktyg liksom till olika barn
24	till olika situationer åh att man eh då är det här en en strategi då att
25	förklara varför åh då kan man tänka att det kanske funkar ibland fast tydligen
26	inte fullt ut [nej vad finns det för fler strategier då?
27	S: för då är så här ja det vi vi har pratat lite om att våga var lite fyrkantig
28	för att jag har ju insett att jag är mycket så här okej ja men nej men då för
29	vi lite så här eller ska vi eh åh det funkar inte med henne

I likhet med Excerpt 2.1, tar läraren utgångspunkt i studentens självvärdering och pekar explicit ut vad som är intressant att diskutera. Läraren använder sig av studentens formuleringar för att

återge utvecklingsområdet: hur ska jag hantera de barn som provocerar, som i princip alltid säger nej och är trotsig emot mig (rader 3-4). Genom att säga det handlar ju om det här lärandemålet om självkänedom du känner att det här väcker saker i dig (rader 5-6) relaterar läraren studentens identifierade utvecklingsområde (känslomässiga reaktioner) till ett lärandemål<sup>8</sup>. Läraren visar här på ett koordinerande arbete där hon explicitgör studentens erfarenhet som ett fall av, eller som ett exempel på något mer övergripande (så som det är framskrivet i lärandemålet) än den specifika situation som samtalet tar utgångspunkt i. Lärarens utpekande av ett särskilt mål som intressant kan förstås som stöttning som tar utgångspunkt i en (formativ) bedömning av ett utvecklingsområde. Genom att hänvisa till kursens lärandemål stötts både studenten och handledaren i att uppmärksamma ett innehåll (ett lärandemål: vad) för utveckling och handledning samt verktyg (hur) för förändrat deltagande.

Sedan ställer läraren två formativt formulerade frågor, en fråga om studentens uppfattning om sitt nuläge (rader 8-9) och en där läraren explicit efterfrågar vilka konkreta strategier studenten provat för att hantera de känslomässiga reaktioner som uppstår (rad 10). Lärarens frågor indikerar att student och handledare förväntas ha diskuterat detta under handledningssamtal och inkluderar på så vis även handledaren som en aktör i sammanhanget. Frågorna möjliggjort för studenten att reflektera över konsekvenser av de olika strategierna. Genom att öppna upp samtalet för reflektion uppmärksammas studentens proximala utvecklingszon, 'nuläget' och 'vad man är på väg', det vill säga både uppnådda mål och utvecklingspotential.

Som svar på lärarens fråga redogör studenten för de strategier som hon tillämpat för att hantera uppkomna situationer: att säga stopp, att förklara konsekvenser av barnets agerade för barnet och att undvika att säga nej (rader 12-17). Läraren replikerar genom att efterfråga om utfallet av strategierna: hur tycker du att det här har funkat då? (rad 18). Detta kan förstås som att läraren explicit pekar ut betydelsen av att analysera sitt agerande som lärare (konflikthantering/undervisning). Stöttningen möjliggör för ett metaperspektiv på agerandet: metoder och verktyg som använts (undervisningen). Studenten replikerar på frågan genom att beskriva ytterligare en strategi som hon tillämpat i verksamheten: att placera sig nära barnet i rutinsituationer (rader 19-20). Med andra ord kan man således säga att den av läraren

---

<sup>8</sup> ”Visa självkänedom samt illustrera utmaningar i förskolläraryuppraget i relation till förskoleverksamhetens komplexa villkor med egna exempel” (se bilaga 4)

efterfrågade analysen uteblir; istället ger studenten ytterligare exempel på samma sak. Även handledaren upprepar en av 'strategierna' genom att fokusera förutsättningar hon som handledare skapat (rad 21). Handledarens uttalande kan förstås som att hon förtydligar sin roll genom att betona en konkret handledningsstrategi hon tillämpat för att stötta studenten. I uttalandet ges uttryck för idén om att lärande sker i samspel och uppgiften som handledare är att skapa möjligheter för studenten att förändra sitt deltagande. Handledarens uttalande och redogörelse för sin handledningsstrategi indikerar att trepartssamtalet är så kallat teoretiskt informerat, det vill säga att det är utformat efter teoretiska idéer om lärande och undervisning där inte enbart studentens lärande stötts under VFU.

Läraren riktar därefter samtalet till ett innehåll i utbildningen, konfliktlösning, (rad 23) som hon relaterar till betydelsen av analys (rader 25-26). Att läraren återigen lyfter betydelsen av analys kan förstås som ett utvecklingsområde att uppmärksamma i framtida situationer under VFU. Genom att därefter ställa ytterligare en formativ fråga: nej vad finns det för fler strategier då? (rad 26), riktar läraren studentens uppmärksamhet mot fler metoder att hantera konfliktsituationer på. Studenten replikerar genom att återge att hon och handledaren har samtalat om studentens förhållningssätt (rader 27-29), vilket kan förstås som att studenten håller sig fortfarande nära en specifik situation istället för att tala om konfliktlösning i generella termer. Mot bakgrund av studentens respons på de försök läraren gör för att få studenten att analysera situationen kan situationen tolkas som detta inte ligger inom studentens ZPD vid detta tillfälle och att det är en annan slags stöttning studenten skulle behöva för att kunna delta i samtal där hon förväntas analysera sina utvecklingsområden.

### **Formativa frågor öppnar upp för samtal om stöttning för fortsatt VFU**

Analysen nedan visar hur handledare och student stötts för fortsatt agerande under VFU. Bakgrund till utdraget är att student tidigare under samtalet uttryckt att hon 'känner sig mer avslappnad i rollen' jämfört med tidigare VFU-kurs och att handledaren uttryckt att hon 'släppt studenten fri' kopplat till dialog om studentens utveckling inom ledarskap.

Excerpt 2.3		
1	L:	det är väl jättebra åh där tänker jag så nu kommer det ju säkert bli lite
2		utvecklingsområden omkring det som jag speglade dig idag åh då skulle
3		ju du kunna spegla det för för Kim om du är med under en aktivitet

4	H:	ja nästa gång då så
5	L:	ja men vad vad härligt men du när du säger släppt fri är det andra
6		situationer som du känner att liksom du har kunnat att Kim har tagit
7		över det det pedagogiska ledarskapet?
8	H:	ja än så länge du-du har ju fått tagit eh måltider helt själv jag har eh
9		varit i ett annat rum så att eh du har fått skött ett-ett bord själv då med
10		barnen vid maten vid lunchen och idag hade du ju samling [själv
11	S:	ja precis mm det var nog mer sådana det-det området som jag tänker
12		när jag vill slappna av i min roll mer men det är bara för att jag inte har
13		gjort det så mycket innan för det var första gången med elefant balanserade
14		till exempel förra praktikperioden men nu har vi ju planerat in flera
15		tillfällen så det känns väldigt bra att man kan få öva på åh hålla i det
16	L:	för vad tänker vad krävs för att du ska kunna slappna av? vad behöver du?
17	S:	nej jag tror det är mer ehm det är nog m inne hos mig själv
18		så att jag tycker ändå
19	L:	tänker du att du blir tryggare om du får göra det många gånger?

Excerptet inleds med att läraren först riktar sig till både student och handledare för att därefter explicit rikta sig till handledaren genom sitt yttrande om att det hon gjort kan även användas i fortsatt handledning under VFU:n som stöd för förändrat deltagande (rader 1-3). Förslaget bekräftas av handledaren (rad 4). Genom att explicit visa på en strategi för handledning, stöttar läraren både studenten och handledaren i *vad* som kan göras och *hur* det kan genomföras. Läraren fortsätter rikta sig till handledaren genom en fråga om handledningsstrategier för studentens pedagogiska ledarskap i verksamheten: när du säger släppt fri är det andra situationer som du känner att liksom du har kunnat att studenten har tagit över det pedagogiska ledarskapet? (rader 5-7). Läraren tar utgångspunkt i kursens lärandemål<sup>9</sup> då hon talar i termer av ledarskap. Som replik på lärarens fråga anger handledaren två olika rutinsituationer som studenten konkret agerat i: måltider och samling (rader 8-10) och hur hon befunnit sig i ett annat rum för att ge utrymme åt studenten att hantera uppkomna situationer på egen hand. Med andra ord beskriver handledaren en förändrad ansvarsfördelning: studentens ansvar för måltidssituationer har ökat succesivt samtidigt som handledarens ansvar minskat. Detta kan förstås som stöd för, men också förväntningar på, studentens förändrat deltagande. Detta kan också, i likhet med excerpt 2.2, förstås som att den pedagogiska aktiviteten som trepartssamalet utgör kan ses som teoretiskt informerad och uppbyggt utifrån en idé om lärande och undervisning.

<sup>9</sup> ”Diskutera hur förskollärares ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet” samt ”Leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper” (Se bilaga 4)



Studenten replikerar genom att bekräfta att hon agerat självständigt i de nämnda rutinsituationerna (rad 11) och ger uttryck för att hon utifrån lärarens fråga och handledarens svar identifierat ett utvecklingsområde: slappna av i min roll (rad 12). Uttalandet kan förstås som att lärarens fråga och handledarens beskrivning av hur stödet minskat och studenten agerat mer självständigt synliggjort ett behov av utveckling för studenten. Mot bakgrund att studenten upplever sig vara mer avslappnad denna VFU-kurs jämfört med tidigare (se inledande text till excerpt), kan detta förstås som att stöttningen synliggjort att utvecklingsområdet kvarstår. Med andra ord leder lärarens formativa fråga till att studenten reflekterar kring sitt agerande i nuläget, det vill säga gör en summativ självbedömning. Studenten exemplifierar detta genom att relatera en aktivitet hon ansvarat för under både föregående och nuvarande kurs till sitt att kunna slappna av i sin roll (rader 12-15). Med andra ord uttrycker studenten att hon genom att ansvara för samma aktivitet vid ett flertal tillfällen har utvecklats men att det finns utrymme för ytterligare progression. Lärarens fråga till handledaren har här öppnat upp samtalet för lärare, handledare och student att identifiera potentiell utveckling.

Som replik på studentens redogörelse ställer läraren ytterligare frågor om vad studenten uppfattar som förutsättningar för att kunna slappna av (rad 16). Genom dessa formativa frågor uppmärksammar läraren både studentens förutsättningar och kunnande. Studenten svarar upp på lärarens fråga genom att redogöra för att orsaken till att hon upplever en osäkerhet i rutinsituationer och en otrygghet i den professionella rollen beror på orsaker som hon relaterar till personliga erfarenheter (det är nog m inne hos mig själv) (rad 17).

## **Sammanfattning del 2**

Analysen av Excerpt 2.1 visar att läraren genom att ställa formativa frågor möjliggör för studenten att göra en summativ självbedömning, utifrån vilken samtalet kan riktas mot att identifiera aktuellt utvecklingsområde (jfr idén om utveckling inom ZPD). Analysen visar att lärarens stöttning även riktar sig till handledaren genom att ge konkreta exempel på fortsatt handledning under VFU. Analysen av Excerpt 2.2 visar hur lärarens stöttning, präglad av formativa frågor, tar utgångspunkt i studentens självvärdering och relaterar till lärandemålen. Därefter stöttas studenten att reflektera över en konkret situation och hur hon kan utveckla sitt agerande. Analysen av Excerpt 2.3 visar hur läraren inkluderar handledaren i sin stöttning (då situationer för att agera i verksamheten sker under handledning). Detta kan ses som en

fördjupning av den stöttning genom formativa frågor som exemplifieras i Excerpt 2.1 då analysen även visar hur lärarens stöttning genom formativa frågor tydliggör studentens proximala utvecklingszon och bygger på att studenten gör en summativ självbedömning och att läraren därefter använder denna nulägesbeskrivning för att med formativa frågor stötta mot ytterligare utveckling. Den proximala utvecklingszonen kopplas här till vad som ska utvecklas hos studenten (slappna av i sin roll). Lärarens frågor ligger nära innehållet i lärandemålet då hon formulerar studentens erfarenheter i termer av kursens tematik (ledarskap). Genom att handledaren belyser hur stödet succesivt har minskat, tar stöttningsen även utgångspunkt i det som studenten har utvecklat och kan förstås som att stöttningsen sker inom ZPD.

## **Diskussion**

Studiens syfte är att skapa kunskap om hur studenters lärande stötts i formativa bedömningssamtal vid VFU på ett förskolläraryrkeprogram. Studiens resultat bidrar med kunskap om hur stöttningen sker och vad stöttningen tar sin utgångspunkt i för att förstå hur studenters lärande stötts. Kunskap om bedömning i högre utbildning, i detta fall i form av handledning under VFU i ett förskolläraryrkeprogram, är av stor relevans då bedömningen enligt skollagen (SFS 2010:800) ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet.

I föreliggande kapitel diskuteras studiens resultat: Läraren, genom att ta utgångspunkt i ett specifikt lärandemål, möjliggör för studenten att reflektera över sin utveckling under tidigare VFU-kurser fram till nuvarande. De formativa frågorna och stöttningsmedel med grund i lärandemål möjliggör för studenten att göra en summativ självbedömning, utifrån vilken potentiell utveckling (jfr ZPD) men också behov av handledning kan identifieras för kommande VFU. Resultatet visar också att läraren stöttar studentens lärande genom att utgå ifrån lärandemål och relaterat till dem ställa formativa frågor, vilka öppnar upp samtalet för framtida agerande under VFU. De formativa frågorna synliggör uppnådda mål, utvecklingspotential och stöttar studentens utveckling även i framtida situationer och möjliggör för studenten att kunna distansera sig från den omedelbara situationen och reflektera över sitt deltagande under VFU genom att få stöttningsmedel i att se de episoder hon redogör för som exempel på (aspekt av) kursens tematik (ledarskap). Vidare visar studien att stöttningsmedel under trepartssamtalet omfattar både student och handledare och på så vis stötts både studentens förändrade deltagande och student och handledares handledningsstrategier under samtalet. Diskussionen förs med utgångspunkt i studiens teoretiska ram och den tidigare forskning som presenterats. Kapitlet inleds med en diskussion om samtalets design. Därefter diskuteras hur samtalen möjliggör formativ bedömning. Kapitlet avslutas med en diskussion om pedagogiska konsekvenser samt studiens bidrag till forskningsfältet.

### **Samtalets inneboende design för lärande**

Trepartssamtalet bygger på många moment (självvärdering, planering av aktivitet och observation) som samtliga präglar samtalen. (se kapitel Kontext, metod och analys). Nedan diskuteras hur samtalets design på olika sätt möjliggör studenternas lärande.

## **Utgångspunkt i självvärdering och kursmål möjliggör för studenten att hantera olika slags situationer**

Analysen visar att läraren hänvisar tillbaka till studentens självvärdering för att tala om utvecklingsområden och att detta kan ske genom att läraren tar utgångspunkt i ett specifikt lärandemål för att möjliggöra för studenten att reflektera över sin utveckling och potentiell utveckling (jfr ZPD). Wertsch (1998) skriver att en aktiv del i lärandeprocessen bygger på att studenten approprierar redskap för att förändra sitt deltagande i både kulturella och sociala praktiker. Genom samtalets upplägg får studenten strategier för hur man kan hantera olika slags situationer även om samtalet tar utgångspunkt i en specifik situation, så som till exempel en konflikt. Lärarens koordinering av studentens utsagor kan förstås som att samtalets design, med självvärdering och observation, hjälper studenten att appropriera kunskap som krävs för yrkesrollen genom att lyfta praktiska erfarenheter till mer generella exempel. Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003) visade på att lärarens stöd är avgörande för att medvetandegöra studenten kring vad som är centralt i det som diskuteras och att studenter ofta använder ett språk som är nära sammankopplat med konkreta handlingar. Genom att läraren tar utgångspunkt i studentens konkreta exempel och utsagor i självvärderingen ges studenten redskap för att hantera olika slags situationer och en förståelse för att varje situation inte är unik. Tack vare att trepartssamtalet utgår ifrån observation och självvärdering (samtalets design) ges läraren möjlighet att lyfta praktiska erfarenheter från studenternas utsagor till generella exempel vilket innebär att student och handledare kan identifiera behov av utveckling inför kommande VFU.

## **Trepartssamtalets design möjliggör för vetenskaplig begreppsbildning att ske utifrån tidigare erfarenheter**

Enligt Vygotskij (1978, 2001) är människans tidigare erfarenheter en viktig del i processen för en människa att skapa förståelse för vetenskapliga begrepp. Vygotskij pekar här på att detta bör ske i växelverkan mellan de ord som personen kan sedan tidigare och de begrepp som personen förväntas utveckla kunskap kring. Resultatet visar hur trepartssamtalets upplägg möjliggör för just denna växelverkan där vetenskaplig begreppsbildning förväntas ske, där läraren tar utgångspunkt i studentens egenformulerade ord för att introducera nya begrepp/nya sätt att förstå ämnesområdet på ett nytt sätt.

Wells och Arauz (2006) pekar på att det finns ett återkommande mönster för hur samtal i formella lärandesituationer är designade. Samtalen ofta följer ett mönster där läraren frågar och studenten svarar och att detta får konsekvensen att mycket lite utrymme för reflektion ges.

Föreliggande studies resultat visar på att samtalets upplägg och design motverkar det upplägg av samtal som Wells och Arauz beskriver genom att studenten i förväg förbereder sig. Studentens förberedelser samt lärarens observation riktar på så vis samtalet mot det som är kursens tematik och därmed det som är relevant att diskutera och reflektera kring. Designen av samtalet kan förstås som att den pedagogiska aktiviteten vilken trepartssamtalet utgör är teoretiskt informerad och att det tydligt utgår ifrån en idé om lärande och undervisning. Det vill säga att upplägget följer en syn på lärande som tar utgångspunkt i studentens erfarenheter. Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003) lyfter att studenter ofta använder ett språk som är nära kopplat till konkreta handlingar. För att stötta studenterna under trepartssamtalet är den idé om lärande och undervisning som lyfter lärarens stöd under samtalet som avgörande för att medvetandegöra studenten kring det som är relevant i situationen (Säljö et. al., 2003) central för trepartssamtalet.

Att samtliga parter har tagit del av studentens självvärdering inför samtalet skapar förutsättningar för att uppnå viss intersubjektivitet under samtalet. Som Wells (2007) lyfter är dialog med andra central för lärande. Trepartssamtalet utgör en unik situation för studenten då studenten får möjlighet att gå i dialog med två mer erfarna förskollärare (lärare och handledare) och att samtalet utgår ifrån studentens deltagande i verksamheten. Enligt Wells kräver dialogen att alla deltagare strävar efter att upprätthålla en gemensam förståelse för det som diskuteras, det vill säga att intersubjektivitet är en förutsättning för dialogen. Resultatet visar hur samtalets design möjliggör för de deltagande parterna att samordna sina perspektiv. Språket anses vara det viktigaste medierade redskapet för att skapa kollektivt utvecklade erfarenheter (Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1999, 2001; Wells, 2007) och fungerar både som ett verktyg för kommunikation och för tänkande.

Studiens resultat visar att de formativa frågorna möjliggör för studenten att kunna distansera sig från den omedelbara situationen för att kunna reflektera över sitt deltagande under VFU, det vill säga trepartssamtalet fungerar som en brygga mellan det ”yttre” och det ”inre”, mellan kommunikativa aktiviteter och en inre föreställningsvärld. Utifrån ett sociokulturellt synsätt kan trepartssamtalet, där samtalet är centralt för att rikta fokus mot olika företeelser och för att dela erfarenheter med andra, förstås som att det har en inneboende pedagogik, eller med andra ord att trepartssamtalet är teoretiskt informerat av ett sociokulturellt perspektiv på lärande och undervisning. Studiens resultat visar på att samtals kvaliteten inte enbart baseras på den enskilda lärarens undervisning, utan pekar mot att det finns en design av kurs/kursmomentet

trepårtssamtal som visar på kvaliteter i utbildningen. Att trepartssamtalet och talet om utvecklingsområden kan förstås vara teoretiskt informerade av sociokulturell teori stöds ytterligare genom att resultatet visar att lärarens stöttning möjliggör för studenten att kunna distansera sig från den omedelbara situationen och kunna reflektera över sitt deltagande under VFU (Se excerpt 2.3).

## Formativ stöttning och bedömning

Studien visar att läraren stöttar studentens lärande genom att med utgångspunkt i lärandemålen ställa formativa frågor vilka öppnar upp samtalet för framtida agerande under VFU. Resultatet visar vidare att de formativa frågorna som läraren ställer tar utgångspunkt i lärandemålen och möjliggör för studenten att göra en summativ självbedömning.

### **Formativa frågor synliggör utvecklingsområden**

Av intresse är att det varken i mallen för självvärdering (se bilaga 1) eller i de instruktioner som anges i kursguiden definieras vad som avses med utvecklingsområde. I lärandemålen för kursen står inte begreppet utvecklingsområden explicit uttryckt, däremot finns det framskrivet att studenten, för att nå kursens lärandemål, ska ”redogöra för och reflektera över eget lärande gällande ledarskap samt identifiera, diskutera och formulera behov av ytterligare kunskap för att därigenom utveckla sin yrkeskompetens utifrån förskollärarens uppdrag” (se bilaga 1). Formuleringen av lärandemålet kan förstås som att utöver lärarens stöttning, fungerar även kursens design i form av lärandemål som ett verktyg för att uppmana studenten att göra både en summativ självbedömning och en formativ plan genom att formulera behov av ytterligare kunskap. Trepårtssamtalets utformning inbegriper både lärandemålets formulering och självvärderingens utformning kan förstås som det utgår ifrån den formativa bedömningens tre grundfrågor som tas upp i tidigare forskning (Lundahl, 2011; Jönsson, 2013; Wiliam, 2013): 1) Var befinner sig studenten? (Ges möjlighet för studenten att besvara genom att fylla i självvärdering samt genom stöttning utifrån formativa frågor under trepartssamtalet); 2) Vart är studenten på väg? (Ges möjlighet att besvara genom stöttning utifrån formativa frågor under trepartssamtalet samt utifrån det lärandemål som uppmanar studenten att formulera ytterligare behov av kunskap); 3) Hur kan studenten komma dit? (Ges möjlighet att besvara både genom den stöttning som läraren ger i form av formativa frågor likväl som den stöttning som sker av

handledare under samtalet). De formativa frågorna från lärare synliggör således uppnådda mål, utvecklingspotential och stöttar studenten även i framtida situationer.

Hegender (2007) betonar att det är två skilda saker att ha kunskap om någonting (påståendekunskap) och att ha kunskap i någonting (procedurkunskap). Applicerat på trepartssamtalet och talet om utvecklingsområden kan detta förstås som att det inte är samma sak att studenten med ord kan beskriva vad den vill utvecklas inom som att studenten faktiskt genom deltagande i verksamheten förändrar sitt deltagande. För läraren och handledaren som båda, trots att enbart läraren är betygssättande, bedömer studentens prestationer under VFU är det av vikt att vara medveten om dessa två kunskapsformer för att försäkra sig om att bedömningen har rätt fokus. Utifrån lärande som ett förändrat deltagande i en praktik (Lave & Wenger, 1991) och där människan förändrar sitt agerande genom att tillskansa sig både intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000), kan uppdelningen mellan kunskapsformer framstå om omöjlig att göra. Även Hegender (2007) poängterar att det i praktiken inte går att göra en uppdelning av dessa kunskapsformer men att en uppdelning kan fungera som ett kunskapsteoretiskt verktyg.

### **Stöttning för deltagande i trepartssamtal eller för utveckling i yrkesrollen?**

Enligt Hattie och Timperley (2007) är återkoppling central inom formativ bedömning. Den återkoppling som syftar till att studenten ska utveckla förmågan att själv kunna bedöma sina prestationer har visat sig vara en effektiv form av återkoppling. Frågan om vilka prestationer som bedöms och stötts blir utifrån studiens resultat särskilt intressant att diskutera. Den stöttning som läraren ges förväntas fungera som en stöttning för studenterna att utvecklas i sin roll som blivande förskollärare och att kunna tala om såväl praktisk som teoretisk kunskap. Lärarens stöttning under trepartssamtalet skulle kunna tolkas som att studenten stötts för att kunna delta i trepartssamtalet snarare än att förändra sitt deltagande som förskollärare i praktiken (det vill framtida agerande under VFU).

### **Pedagogiska konsekvenser och bidrag till kunskapsfältet**

Inom ett sociokulturellt perspektiv ses kunskap som något som är integrerat inom specifika sociala aspekter (Lave & Wenger, 1991). Under förskolläraryrkesprogrammet VFU-kurser ges studenterna möjlighet att delta i den sociala praktiken som verksamheten utgör och genom att integrera med personal, barn och handledare utveckla sin kunskap. Under utbildningen

förväntas en progression ske hos studenten under VFU, vilken uttrycks genom de olika kursernas lärandemål. Studiens resultat visar på att stöttning sker genom att läraren ställer formativa frågor vilka skapar möjlighet för studenten att självbedöma sin förmåga. Förmågan att kunna självbedöma sina insatser är enligt Jönsson (2013) avgörande för att återkopplingen från läraren ska få positiva effekter. Studiens resultat visar att studenterna stöts i att göra en självbedömning, men att de inte explicit uppmanas att göra en sådan under samtalet. Studien har fokuserat på den del av trepartssamtalet där studentens utvecklingsområden diskuteras. Enligt Jönsson (2013) krävs det att studenterna både kan göra en självbedömning och kunna använda sig av de styrkor och svagheter som blir synliga för att utvecklas mot de mål som de identifierade utvecklingsområdena utgör. Ett utvecklingsområde för utbildningen är att medvetet och i större utsträckning stötta studenterna att göra en självbedömning. För att kunna stötta studenten i att genomföra en självvärdering så bör det vara relevant att öka kunskapen om självbedömningen hos de lärare och handledare som möter studenterna under VFU. I analysen synliggjordes att handledare stöttat student i att skriva självvärdering (Excerpt 1.3) vilket kan förstås som att även handledare bör få ökad kunskap om självvärdering som metod. Forskning (Pandero, Brown & Strijbos, 2015) visar att självbedömningen medför att studenterna tar ett större ansvar och blir säkrare på sin förmåga, två förmågor som kan kopplas till centrala lärarkompetenser som bör utvecklas under utbildningen och som både implicit och explicit diskuteras under trepartssamtalen. Om studenten stöts i att bli säkrare i att bedöma sina styrkor och svagheter, möjliggör studentens förmåga att självbedöma för lärare och handledare att stötta studenten i progressionen mot professionell förskollärare. I den blankett för studentens självvärdering (se bilaga 1) som används återfinns ett stycke med information till studenten om att läraryrkets komplexitet kräver att läraren arbetar med kunskaper och kompetenser och att dessa förmågor utvecklas succesivt under utbildningen. På blanketten saknas dock information om varför studenten (utöver att synliggöra sin progression) ska genomföra en självbedömning.

Analysen synliggjorde hur handledare och lärare blickar tillbaka för att kunna bedöma ett nuläge och uttrycker explicit hur studentens prestationer under tidigare kurs ligger till grund för planen för framtida deltagande. Ett utvecklingsområde kan vara hur man hanterar denna plan för progression och hur explicit den samtals om och hur den dokumenteras. Under samtalen talas det till största delen implicit om att man förväntar sig en progression i studentens deltagande. Handledare och lärare bygger både med stöttning och formativ bedömning vidare på det studenten har presterat under tidigare kurs för att utforma en formativ plan. Utbildningens



har, som tidigare diskuterats, en design vilken bygger på progression. Den successiva utvecklingen mot en profession är centralt för utbildningen och tydliggörs under VFU då studenten förväntas att socialiseras in i sin framtida yrkesroll. Den förväntade progressionen tydliggörs för studenterna genom exempelvis kursstarter i seminariegrupp då lärandemål och kursuppgifter presenteras och diskuteras och för handledare då de inför kursstart träffas i nätverk för att diskutera hur de kan stötta och utmana studenter utifrån respektive VFU-kurs förväntade kunskapsnivå. Förslag till utveckling är att hitta sätt att förankra kunskapen om varför självbedömning är ett kraftfullt verktyg för utveckling med studenter och handledare. Att kunna leda undervisning och diskussioner kring självbedömning med studenter och handledare förutsätter att lärare är väl insatta i forskningen bakom bedömning och självbedömning. För ytterligare stötta lärare, handledare och studenter i arbetet med självbedömning och formativ bedömning så skulle arbete med konkreta exempel, till exempel genom att arbeta med casemetodik, vara relevant.

Utifrån studiens analys som visar att studenterna under trepartssamtalet stötts både mot kursens lärandemål men även mot en progression i utbildningen vore det av intresse att vidare studera om och i så fall på vilket sätt studenter under trepartssamtalet socialiseras in i yrkesrollen. Utifrån studiens resultat skulle upplägget för återkoppling vara av intresse att studera vidare. En studie om hur den formativa och summativa bedömningen kommuniceras till studenterna möjliggör för utbildningen att utforma undervisning och designa kurserna för att skapa vidare positiva aspekter för lärande.

## Referenser

- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5). doi:10.1080/1743727X.2016.1181162
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Burn, K. (2006). Promoting critical conversations: The distinctive contribution of higher education as a partner in the professional preparation of new teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 243-258. doi: 10.1080/02607470600782252
- Carlsson, C.F., Gerrevall, P., & Pettersson, A. (2015). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande* (2., [rev.] uppl.). Stockholm: Liber.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teachers' learnings in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dweck, S. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Edwards, A., & Collison, J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers about pupil learning in infant schools? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 265-279. doi: 10.1080/1354060950010208
- Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in school based teacher training in primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 735-747. doi: org/10.1016/S0742-051X(98)00020-1
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 275). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken: en studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education, 30. Linköpings universitet.
- Franke, A., & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Gillespie, A. (2012). Position Exchange: The Social Development of Agency, *New Ideas in Psychology*, 30, 32-46.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York, NY: Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett miasm av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(23), 177-193.
- Hegender, H. (2009). Villkor och praxis – bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30, 180-197
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No12. Linköpings universitet.
- Heggen, K. (2008). Social workers, teachers, and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work*, 21(3), 217-231.
- Hultman, G. (2009). *Formas till lärare. En studie av meningsskapande och organisatoriska övergångar mellan lärarutbildning och skola*. Paper presenterat vid 37:e NERA-Kongressen (Nordic Educational Research Association), Trondheim, Norge.
- Hultman, A-S., & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder.Handledning och överföring av yrkeskunskaper. *Didaktisk Tidskrift*, 2(22), 335-358.
- Johansson, M., & Palla, M. (2014). Att bedöma lärarstudenters yrkeskunnighet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1-13.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4, 39-103.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U.K. (2007). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunskaper och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunskaper. *Didaktisk Tidsskrift*, 19(2), 1-18.
- Linell, P. (1990). Om gruppsamtals interaktionsstruktur. I U. Nettelbladt & G. Håkansson. (Red.), *Samtal och språkundervisning: studier till Lennart Gustavssons minne* (s. 39-53). Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema Kommunikation (9). Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language: On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, 4(2), 165–193.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). Bedömning – att veta vad andra vet. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), (3.utg.), *Lärande, skola, bildning* (s. 519- 557). Stockholm: Natur och Kultur.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av idag. I K. Nielsen, & S. Kvale. (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (ss. 27-46). Lund: Studentlitteratur.
- Nordänger, U-K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? – om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunskaper. *Didaktisk Tidsskrift*, 19(2), 63-80.

- Meyer-Beining, J., Vigmo, S., & Mäkitalo, Å. (2018) The Swedish grade conference: A dialogical study of face-to-face delivery of summative assessment in higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19(4), 134-145. doi:10.1016/j.lcsi.2018.05.004
- Mäkitalo, Å. (2016). On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64-67. doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship* (Doctoral thesis). Oslo: University of Oslo.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Panadero, E., Brown, G.T.L., & Strijbos, J-W. (2015). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 1(28), 803-830.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän?. I Lindström, L och Lindberg, V.(red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.31-42). Stockholm: HLS förlag.
- Prop. U2013/4305/S. *En försöksverksamhet med övningsskolor och övningsforskolor*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/c9d0d634670b4bfd9fc9d78c77398a25/en-forsoksverksamhet-med-ovningsskolor-och-ovningsforskolor>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I K. Hall, P. Murphy J. Soler (Red.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (s. 58-74). Milton Keynes, NY: The open University.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley
- Rommeveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J.V. Wersch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183-204). Cambridge: Cambridge university press
- Sarainen, H., & Kumpulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Agency in Preschool and First Grade. *International journal of Education Psychology*, 3(2), 141-174
- SFS 1992:1434. ändring 2006:173. *Högskolelagen*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 3003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015) *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Förskollärarkompetens – skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 3-4, 127-146.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

- Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2003). *Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation*. I O. Riese (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 219-242). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., & Södling, M. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund röster från fältet*. Höskoleverkets rapportserie 2006: 46 R. Stockholm: Höskoleverket. Tillgänglig: <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e28b9/1487841897175/0646R.pdf>
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups
- Tholander, M., & Cekaite, A.T. (2015). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 194-217) (2. rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244–274.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mins as action*. New York, NY; Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007) Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178-192). New York, NY: Cambridge University Press.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-10.

# Bilagor

## Bilaga 1 - Studentens självvärdering

Verksamhetsförlagd utbildning LP11

VFU-bedömning – studentens självvärdering

### Program

- Förskolläraryrket  KPU  Yrkesläraryrket  
Grundläraryrket – inriktning:  Fritidshem  F-3  4-6  
Ämnesläraryrket – inriktning:  7-9  Gymnasieskolan

### Studentuppgifter

Namn	Personnummer	E-post

### Kursuppgifter

VFU-kurs nr LÖVU30	
VFU-lärare	VFU-lärare e-post
LLU	LLU e-post
	LLU telefon
Förskola/skola	VFU-område
VFU-koordinator	VFU-koordinator e-post
	VFU-koordinator telefon

**Blanketten fylls i och sparas elektroniskt och sänds per e-post till VFU-läraren.**

**Spara en kopia för egen del.**

### **Bedömning av VFU-kurs**

Lärarkyrkets komplexitet kräver att läraren arbetar med en rad samspelande kunskaper och färdigheter på olika sätt. Studentens förmåga att hantera komplexitet utvecklas successivt under utbildningen.

Bedömningen av prestationerna under VFU är knuten till specifika delar i processen. VFU-kurser har därför olika fokus för att skapa och stödja progressionen. Studenten förväntas inte uppnå alla examensmål förrän i slutet av utbildningen. Vilka lärandemål som gäller för respektive VFU-kurs framgår av kursplan samt kursanvisningar/kursguide för varje VFU-kurs.

Nedan kommenterar du dina prestationer under VFU-perioden i förhållande till innehåll och lärandemål enligt kursplan och kursanvisningar/kursguide. Kommentera kunskapsområden där du menar att du har tillräcklig eller god förmåga respektive kunskapsområden du känner att du behöver fokusera särskilt på för att förbättra din förmåga.

### Studentens egna kommentarer och reflektioner

**Beskriv med egna exempel i VFU hur din förmåga blir synlig i ditt handlande utifrån samtliga nedanstående lärandemål i kursen.**

**Lärandemål i kursen:**

***Kunskap och förståelse:***

K1. visa förmåga att i tal och skrift diskutera och argumentera för hur yrkesetik, diskrimineringsgrunder, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet ligger till grund för yrkesutövningen som förskollärare

***Kommentar:***

K2. diskutera och argumentera för dokumentationens utformning och dess betydelse för att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans kvalitet utifrån ett pedagogiskt ledarskap relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

***Kommentar:***

K3. diskutera hur förskollärarens ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

***Kommentar:***

***Färdighet och förmåga:***

F1. visa förmåga att på eget initiativ samspela, samarbeta och kommunicera aktivt och professionellt med barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

***Kommentar:***

F2. visa förmåga att under handledning identifiera, digitalt dokumentera samt föreslå förändringar i en lek miljö med avseende på vilka möjligheter varje barn ges att lära och utvecklas i lek relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

***Kommentar:***

F3. visa förmåga att under handledning planera, genomföra och beskriva val av digital dokumentationsmetod av en lekmiljö i syfte att utveckla professionell digital kompetens

**Kommentar:**

F4. hantera komplexiteten i förskollärarens roll genom att ha överblick över verksamheten, vara flexibel och kunna hantera oförutsägbara händelser

**Kommentar:**

F5. leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper

**Kommentar:**

F6. stimulera barns samspel och hjälpa dem att hantera konflikter

**Kommentar:**

F7. presentera, diskutera och argumentera utifrån VFU-erfarenheter digitalt med loggbok som underlag inför seminariegrupp

**Kommentar:**

**Värderingsförmåga och förhållningssätt:**

V1. visa ett professionellt förhållningssätt och ledarskap gentemot barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

**Kommentar:**

V2. visa engagemang och empatisk förmåga i verksamhetens alla olika delar och då särskilt beakta barns perspektiv

**Kommentar:**

V3. visa självkänedom samt illustrera utmaningar i förskolläraryupdraget i relation till förskoleverksamhetens komplexa villkor med egna exempel

**Kommentar:**

V4. visa förmåga att utifrån genomförd dokumentation kritiskt granska och diskutera barns möjligheter att lära i lek samt argumentera för utveckling av en lärandemiljö som på ett jämlikt och demokratiskt sätt stimulerar barns lärande och utveckling

**Kommentar:**

V5. redogöra för och reflektera över eget lärande gällande ledarskap samt identifiera, diskutera och formulera behov av ytterligare kunskap för att därigenom utveckla sin yrkeskompetens utifrån förskollärarens uppdrag

**Kommentar:**



## Kunskapsområden som jag behöver utveckla

Studentens egna kommentarer och reflektioner

**Formulera vidare utvecklingsområden:**

### *Planering inför VFU-besök*

- Beskriv situationen din VFU-lärare kommer observera dig i.
- Vad vill du uppmärksamma barnen på i situationen?
- Vilken är din roll i situationen?

*Blanketten fylls i och sparas elektroniskt och sänds per e-post till VFU-läraren. Spara en kopia för egen del.*





## Bilaga 3 - Transkriptionsnyckel

?	frågeintonation
(.)	mikropaus, en kort paus, kortare än .2 sekunder.
(10s.)	mycket lång paus i sekunder
:::	ett eller flera kolon indikerar förlängning av vokal
N[ej	vänster hakparenteser indikerar början på överlappande tal
[ <i>kommentarer</i> ]	kommentarer gjorda av forskaren i hakparentes och kursivt
(ohörbart)	tal som ej går att uppfatta eller otydligt
°svag röst°	svag röst
VERSALER	stark röst
>snabbt<	indikerar att det uttalade levereras mycket snabbt
<långsamt>	indikerar att det uttalade levereras mycket långsamt
–	bindestreck indikerar avbrutet talflöde

Ingen kommatering eller interpunktion i texten utom frågetecken.

Stamning, upprepning av del av ord skrivs: ja-ja-jag tänkte ju att de-de-det.

Asterisk \* i taltursraden om det endast är kommentarer från forskaren

Skriver L för lärare, H för lokal lärarutbildare (handledare från fältet) och S för student.

## Bilaga 4 - Närvaro- och bedömningsunderlag

### Verksamhetsförlagd utbildning LP11 Lokal lärarutbildares närvaro- och bedömningsunderlag till VFU-kurslärare

#### Program

- Förskolläraryrkesprogrammet       KPU       Yrkesläraryrkesprogrammet  
Grundläraryrkesprogrammet – inriktning:       Fritidshem       F-3       4-6  
Ämnesläraryrkesprogrammet – inriktning:       7-9       Gymnasieskolan

#### Studentuppgifter

Namn	Personnummer	E-post
------	--------------	--------

#### Kursuppgifter

VFU-kurs nr VFU3 HT18	
VFU-kurslärare	VFU-kurslärare e-post
LLU	LLU e-post
	LLU telefon
Förskola/skola	VFU-område
VFU-koordinator	VFU-koordinator e-post
	VFU-koordinator telefon

#### Närvarorapportering

- VFU är obligatorisk. Frånvaro kräver komplettering.
- Vid frånvaro upp till 10 procent: Överenskommelse student/lokal lärarutbildare om komplettering.
- Vid frånvaro över 10 procent skall samråd ske med VFU-kurslärare och VFU-koordinator (motsv.) om hur VFU-tiden kan inhämtas.
- Tidsomfånget för 100 % närvaro definieras som normalarbetstiden för en heltidsanställd lärare vid den enhet där studenten är VFU-placerad. Tid för kursintroduktion, skriftliga uppgifter och praxisseminarier ingår i totaltiden.
- Blanketten går igenom tillsammans med studenten och skickas in sista VFU-dagen. Blanketten utgör nödvändigt underlag för studentens betyg.

Vecka	Må	Ti	On	To	Fr	Anmärkning

Fyll i veckonummer. Markera med X för närvaro och med F för frånvaro.

Ange datum då blanketten har gått genom med studenten
Ort och datum
Lokal lärarutbildares namn

**Instruktion för matris:** I matrisen nedan ber vi dig som lokal lärarutbildare att rapportera studentens utveckling genom att med valfri färg markera studentens nuvarande nivå så som du bedömer den. Färgmarkering i matrisen ska sättas i relation till kursens lärandemål, vilka framgår i matrisens vänsterstapel.

- Färgmarkeringar gällande ett och samma lärandemål kan finnas i både U/G/VG-ruta.
- I slutet av dokumentet finns utrymme för dig som LLU att vid behov kommentera studentens utveckling och prestation under kursen i fritext. Om du hänvisar till särskilt lärandemål i fritext, skriv då lärandemålets kod som du finner framför respektive lärandemål i matrisen.
- I slutet av blanketten formulerar du vidare utvecklingsområden för studenten.
- Blanketten går igenom tillsammans med studenten och skickas in till VFU-kurslärare sista VFU-dagen. Blanketten utgör nödvändigt underlag vid kurslärarens slutgiltiga betygssättning av studentens prestationer under kursen.
- Matris med färgmarkeringar och text skickas som PDF till VFU-kurslärare studentens sista dag på VFU-kursen. Filen sparas med följande beteckning: VFU-kurs, STUDENT för- och efternamn.

Exempel på färgmarkering i matris där LLU bedömer att student uppnår kriterier för G samt vissa delar av kriterier för VG:

K2. I denna ruta presenteras lärandemålet för kursen.	U – I denna ruta visas bedömningskriterier för betyget U. Om du bedömer att studentens prestation kring lärandemålet är på underkänd nivå färgmarkerar du hela eller delar av innehållet i rutan.	G – I denna ruta visas bedömningskriterier för vad studenten skall uppnå för betyget godkänt. Färgmarkera det du anser att studenten har uppnått. Du kan färgmarkera hela eller delar av innehållet i rutan.	VG – I denna ruta visas bedömningskriterier för vad studenten skall uppnå för att få betyget VG. Färgmarkera det du anser att studenten har uppnått. Du kan färgmarkera hela eller delar av innehållet i rutan.
---	---	--	---

## Matris för LLU:s sammanfattande omdöme utifrån kursens lärandemål

Lärandemål under rubrik: kunskap och förståelse	U	G	VG
<i>K2. diskutera och argumentera för dokumentationens utformning och dess betydelse för att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans kvalitet utifrån ett pedagogiskt ledarskap relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är ofullständigt framskrivet och motivering och förankringen i vetenskap och styrdokument är bristfällig.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet, motiverat och argumenterat för med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap och styrdokument.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är motiverat, argumenterat för samt problematiserat med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap och styrdokument
<i>K3. diskutera hur förskollärares ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten visar bristfälliga insikter i betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.	Studenten kan utifrån vetenskap och exempel från verksamheten diskutera betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.	Studenten kan utifrån vetenskap och exempel från verksamheten diskutera och argumentera för betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.
<b>Lärandemål under rubrik färdighet och förmåga:</b>	U	G	VG
<i>F1. visa förmåga att på eget initiativ samspela, samarbeta och kommunicera aktivt och professionellt med barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten tar få eller inga initiativ till att delta i arbetslagets löpande arbete. Studentens visar bristande förmåga att samspela, samarbeta och kommunicera samt att se och bekräfta varje individ för att uppnå likvärdighet. Studentens visar otillräcklig förmåga att skapa professionella relationer utifrån förskolans uppdrag.	Studenten deltar på eget initiativ aktivt i arbetslagets löpande arbete och visar förmåga att skapa professionella relationer i mötet med barn, vårdnadshavare och arbetslag i relation till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet. Studentens strävar efter att se och bekräfta varje individ för att uppnå likvärdighet.	Studenten deltar på eget initiativ självständigt, aktivt i arbetslagets löpande arbete i verksamhetens alla olika delar. Studentens skapar professionella relationer i mötet med barn, vårdnadshavare och arbetslag utifrån i relation till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet. Studentens ser och bekräftar varje individ för att uppnå likvärdighet.
<i>F2. visa förmåga att under handledning identifiera, digitalt dokumentera samt föreslå förändringar i en lekmiljö med avseende på vilka möjligheter varje barn ges att lära och utvecklas i lek relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är ofullständigt framskrivet och motivering och förankringen i vetenskap och styrdokument är bristfällig. Föreslår inga förändringar utifrån genomförd dokumentation.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet. Motiverade förändringar är framskrivna med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap, beprövad erfarenhet samt styrdokument.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet. Studentens motiverar och argumenterar för förändringar som är framskrivna med utgångspunkt i verksamheten samt förankrade i vetenskap, beprövad erfarenhet samt styrdokument
<i>F3. visa förmåga att under handledning planera, genomföra och beskriva val av digital dokumentationsmetod av en lekmiljö i syfte att utveckla professionell digital kompetens</i>	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö är ofullständigt planerat, genomförandet är bristfälligt och/eller saknar förankring i verksamheten.	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö har planerats, motiveras med tydlig förankring i verksamheten.	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö är, välplanerat, mycket tydligt framskrivet, väl motiverat och argumenterat för med tydlig utgångspunkt i verksamheten samt mycket väl förankrat i vetenskap och styrdokument.
<i>F4. hantera komplexiteten i förskollärares roll genom att ha överblick över verksamheten, vara flexibel och kunna hantera oförutsägbara händelser</i>	Studenten har otillräcklig initiativförmåga för att agera i verksamheten. Har otillräcklig överblick över verksamheten och svårigheter att hantera oförutsägbara händelser.	Studenten tar egna initiativ, visar handlingskraft och god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika aktiviteter under dagen samt kan hantera oförutsägbara händelser på ett relevant sätt.	Studenten visar i sitt ledarskap stor handlingskompetens byggd på god överblick över verksamheten och mycket god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika aktiviteter under dagen samt kan hantera oförutsägbara händelser på ett mycket relevant sätt.
<i>F5. leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskolepedagogiska kunskaper</i>	Studenten visar bristfällig förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer och har svårigheter att leda hela barngruppen i förskolans olika situationer samt har svårigheter med att välja innehåll och arbetssätt utifrån barns delaktighet och inflytande och barns skiftande förutsättningar.	Studenten visar god förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer, inklusive hela barngruppen, i förskolans olika situationer samt att lyhört välja innehåll och arbetssätt utifrån alla barns delaktighet och inflytande samt barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskolepedagogiska kunskaper.	Studenten visar mycket god förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer och är även självklar i att leda hela barngruppen i förskolans olika situationer samt att lyhört välja innehåll och arbetssätt utifrån alla barns delaktighet och inflytande samt barns skiftande förutsättningar och behov vilket tydligt uttrycks utifrån förskolepedagogiska kunskaper.
<i>F6. stimulera barns samspel och hjälpa dem att hantera konflikter</i>	Studenten visar otillräcklig förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter.	Studenten visar god förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter. Studentens reflekterar tillsammans med LLU över konkreta exempel på	Studenten visar mycket god förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter. Visar stort intresse för att lära utifrån händelser i barngruppen och reflekterar tillsammans med LLU över

		konflikthantering i barngruppen samt vilka lärdomar som kan dras.	konkreta exempel på konflikthantering samt vilka lärdomar som kan dras.
<b>Lärandemål under rubrik: värderingsförmåga och förhållningssätt</b>	U	G	VG
<i>V1. visa ett professionellt förhållningssätt och ledarskap gentemot barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten visar bristfällig eller ingen förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten brister i förmågan att beakta lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.	Studenten visar god förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik till professionellt ledarskap i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare. I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.	Studenten visar mycket god förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik till professionellt ledarskap i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare i verksamhetens alla olika situationer. I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.
<i>V2. visa engagemang och empatisk förmåga i verksamhetens alla olika delar och då särskilt beakta barns perspektiv</i>	Studenten visar bristande engagemang och empatisk förmåga gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten visar liten eller ingen förmåga att beakta barns perspektiv.	Studenten är engagerad och empatisk gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten tar i verksamhetens alla olika delar barns perspektiv i beaktande.	Studenten är engagerad och empatisk gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten identifierar och diskuterar barns delaktighet och inflytande i verksamhetens alla olika delar och tar barns olika och ibland ojämlika förutsättningar i beaktande.
Utrymme för kommentar i fritext:			
Formulera vidare utvecklingsområden för studenten:			

***Ifylld blankett sparas elektroniskt och sänds per e-post till VFU-kursläraren.***

***Filen sparas med följande beteckning: VFU-kurs, STUDENT för- och efternamn.***

***Lokal lärarutbildare arkiverar ett exemplar för egen del.***