

This is a reviewed article**Att bedöma lärarstudenters yrkesskicklighet***Margreth Johansson & Marta Palla***Abstract**

Jag var inte nervös när jag höll lektionen men nu är jag lite nervös, eftersom jag aldrig har ansvarat för ett trepartssamtal, det har alltid läraren från högskolan gjort. Jag har i varje fall skrivit en agenda och jag vill gärna börja med att prata om både planeringen och undervisningen. Därefter vill jag diskutera utifrån kursens lärandemål och min professionella roll. Jag har tagit med mig planeringsmatrisen och VFU-omdömet. Jag kommer att prata om vad jag har lärt mig och vilka nyvunna insikter som jag fått under denna sista VFU-period. Ja, mina nyvunna insikter har faktiskt förändrats under resans gång. Jag tänker mer på eleverna och deras lärande i stället för min egen ledarroll. Idag känner jag mig betydelsefull som lärare.

Denna artikel handlar om bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, VFU. Enligt Hegender (2007) är bedömningskriterier ett ”mischmasch” av teori och praktik. Om så är fallet finns det anledning att fundera över, vilka aspekter av yrkesskicklighet man kan få syn på och vilka stödstrukturer som kan användas vid bedömning. Ovanstående citat är ett exempel på hur lärarstudenter i slutfasen av utbildningen kan inleda ett trepartssamtal. Trepartssamtal är en av fyra stödstrukturer, som vi har utformat och prövat. Vår bedömningsmatris (figur 3) består av stödstrukturer som är avgränsade och beskrivna bedömningskriterier. Artikeln avser att svara på frågan: *Vad bedömningsmatrisen ifråga kan bidra med vid pedagogisk bedömning av studenters yrkesskicklighet.* Tre utvecklingsprojekt genomfördes under år 2009-2012 i samarbete med handledare och lärarutbildare från högskolan samt blivande förskolelärare, fritidspedagoger, grund- och gymnasielärare. De blivande lärarna/pedagogerna var i slutfasen av utbildningen, där det allmänna utbildningsområdet, AU3, behandlas. Utvecklingsprojekten har delvis finansierats av LärandeResursCentrum, LRC, Högskolan Kristianstad.

Bakgrund

Det första utvecklingsprojektets syfte var att undersöka på vilket sätt studenternas skriftliga pedagogiska planeringar (figur 1, se planeringsfas) kunde tjäna som bedömningsunderlag för en del av VFU-examinationen (Johansson & Palla, 2010).

Planeringsfas Undervisningssituation	Granskningsfas Studentens kritiska granskning efter genomförd aktivitet / undervisning.	Formativ bedömningsfas Handledarens reflektioner.
Ange vilken lärandeteoretisk utgångspunkt du har!		
Ange syfte/centralt innehåll/kunskapskrav med utgångspunkt i läroplan och/eller kursplan, allmänna råd. Citera från valt dokumentet!		
Förtydliga och konkretisera kunskapskravet, lärandet eller förmågan, dvs. formulera det så att barnet, eleven förstår. Förklara också vad som ska bedömas/värderas/ dokumenteras/ utmanas/utvecklas.		
Beskriv vald strategi som metod, material, mönster, miljö – det fysiska rummet. Hurfrågan.		
Beskriv hur undervisningssituationen ska organiseras (arbetsform, homogen eller heterogen gruppering).		
Beskriv hur du följer upp och kommunicerar barnets/elevens lärande, och var i processen individen är.		
	Insiktsfas Studentens nyvunna insikter	

Figur 1 Pedagogisk planeringsmatris

Av de 250 studenter som befann sig i slutfasen av lärarutbildningen höstterminen 2009, valde vi slumpmässigt ut 30 pedagogiska planeringsmatriser och fältanteckningar för bearbetning och analys. Resultatet visade till exempel att studenternas planeringsförmåga i hög grad varierade och att denna variation tjänade som riktmärke vid bedömning.

I utvecklingsprojekt två (Johansson & Palla, 2012) kombinerades resultaten från projekt ett med studier av trepartssamtal. Den pedagogiska planeringsmatrisen tjänade som en artefakt, ett skriftligt underlag vid trepartssamtal. Syftet med utvecklingsprojektet var att beskriva aspekter av yrkesskicklighet som framträder i trepartssamtal. Trepartssamtal innebär att student, handledare och lärarutbildare från högskolan diskuterar den av studenten planerade och genomförda undervisningssituationen. Under höstterminen 2011 besökte vi 30 studenter som gjorde sin VFU i förskola, fritidshem, grund- eller gymnasieskola. I trepartssamtalet fick studenten inta rollen som pedagogisk samtalsledare, detta till skillnad

från tidigare då lärarutbildaren från högskolan ansvarat för samtalet. I trepartssamtalet fick studenten möjlighet att resonera såväl utifrån planeringsmatrisen som utifrån genomförd undervisningssituation. En slutsats var att studenter som själva ansvarade för trepartssamtalet visade på fler aspekter av yrkesskicklighet än vad man gjorde då lärarutbildare från högskolan var samtalsledare.

Syftet med det tredje utvecklingsprojektet var att studera ytterligare en aspekt av yrkesskicklighet, nämligen studentens förmåga att uttrycka nyvunna insikter efter studentens planerade, genomförda, kritiskt granskade och formativt bedömda undervisningssituation (figur 1). Under vårterminen 2012 insamlades och analyserades pedagogiska planeringar från 70 studenter. Följande kategorier utkristalliserades:

1. inga yrkesspecifika insikter
2. att göra-insikter
3. konstaterande insikter
4. argumentationsinsikter
5. ledarskapsinsikter
6. insikter med fokus på elevens lärande och utveckling

Kategorierna 1-3 visar bristfälliga kunskaper och förmåga att kvalitativt uttrycka insikter. Kategorierna 4-5 visar däremot yrkesskicklighet genom förmåga att antingen formulera argument för undervisning, ledarskapet eller en självvärdering utifrån undervisningssituation och feedback. Kategori 6 pekar på att studenten har förmåga att lyfta fram den lärandes perspektiv. De tre utvecklingsprojekten utgör källan till det empiriska material som behandlas nedan. Artikeln inriktas på att diskutera resultaten, det vill säga visa på innebörder i de fyra stödstrukturerna med dess avgränsade och beskrivna betygsriterier.

Lärares yrkesskicklighet

Ett antal försök (till exempel Alexandersson, 2012, 2007, Aspelin & Persson, 2012, 2008, Hegender, 2007, Kroksmark, 2007, Lindqvist, 2010, Nordänger, 2010) har gjorts för att beskriva vad som utmärker lärares yrkeskunnande och hur graden av pedagogisk yrkesskicklighet kan synliggöras. Läraryrket består av såväl handlingspraktiker som tolkningspraktiker och medför förmåga att iscensätta och samordna handlingar (Selander, 2008). Det består vidare av handlingspraktiker där läraren förväntas veta vad som ska utföras och hur han/hon ska handla i relation till beprövad erfarenhet (Hegender, 2007).

I det allmändidaktiska fältet ingår en ambition att bidra till väl fungerande skolor genom att utveckla teorier och modeller om undervisning. Den didaktiska triangeln, samspelet mellan elev, lärare och innehåll (Kansanen, m.fl. 2011) kan bidra till ökad kvalitet i utbildning genom att lärare analyserar och systematiserar sin undervisning utifrån ett medvetet tankesystem. Kroksmark (2007) för resonemang utifrån de didaktiska frågorna: vad,

hur, varför, vem, med vem, när, var, genom vad och för vad. Han menar att didaktik innefattar planering av utbildning och undervisning på såväl nationell nivå som regional nivå och klassrumsnivå. Bengtsson & Kroksmark (1993) anser att allmändidaktiken riktar sig mot grundkompetensen, nämligen förmågan att kunna undervisa. Vad händer när vi betraktar en tavla? I regel ser vi vad tavlan gestaltar, alltså bilden i sin helhet innan vi särskiljer de olika detaljerna. En parallell kan dras till det didaktiska perspektivet på skolans värld där: ”Forskningsobjektet granskas utifrån ett helhetsperspektiv och det allmänna innebär att enskilda delar i ett didaktiskt system relateras till en konstruerad helhet” (Kansanen, m.fl. 2011 s. 48).

Den didaktiska analysen kan enligt Palla & Steen (2003) och Palla (2005) tjäna som ett verktyg för att få syn på kärnan i planerad pedagogisk verksamhet. Den professionella yrkesutövningen innebär yrkesmässig och vetenskaplig kompetens (Alexandersson, 2004). Alexanderssons forskningsresultat visar att det inte är självklart att lärare uppmärksammar undervisningsinnehållet när de reflekterar över vad elever ska lära. Han efterlyser en utvecklad arena där forskning och tillämpning möts samt att kärnfrågor formuleras utifrån den pedagogiska verksamheten. Alexandersson (2012) poängterar att yrkeskunniga och pedagogiskt skickliga lärare förmår att skapa ett gott lärandeklimat, eftersom de systematiskt kan vägleda eleverna i deras lärande. Dessutom har lärarna vetskap om var i läroprocessen eleverna befinner sig så att de kan ge relevant feedback. För att kunna skapa goda lärandesituationer krävs att lärare får möjlighet att planera och förbereda undervisningen. I pedagogiska planerings- och samtalssituationer gör lärare/studenterna didaktiska avvägningar (Hultman, Wedin & Schoultz, 2012, Palla, 2011).

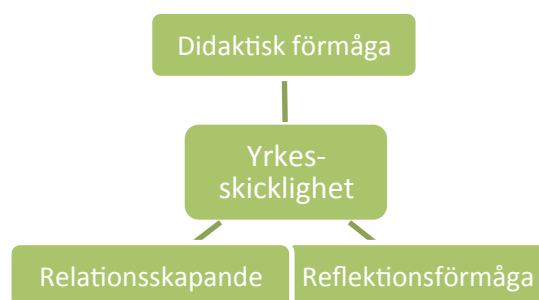
Ett flertal forskare har lyft begreppet relationskompetens i pedagogiska sammanhang och ser det som en förmåga att handla utifrån ett personligt förhållningssätt. Aspelin & Persson (2008, s 43) skriver till exempel att: En lärare som ”undervisar som jag alltid har gjort” och en student som antingen reproducerar vad andra har gjort eller ”producerar” någonting som saknar mening (för honom/henne själv och andra) är inte kreativ och befinner sig, enligt anförda begrepp, inte heller ”i utveckling”. Utveckling förutsätter kreativitet; att lärarstudenten och läraren gestaltar verkligheten på ett (för dem själva) nyskapande sätt. Även andra forskare såsom Lindqvist (2010) och Nordänger (2010) påtalar relationsskapandet som en betydelsefull aspekt av yrkeskunnandet. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv kan begreppen relation och kreativitet svårigen åtskiljas, anser Aspelin & Persson (2008). Studenten måste i någon mån vara kreativ och fri att skapa för att kunna träda in i en relation. Aspelin & Persson (2008) åsyftar att lärare/studenterna måste utveckla en dubbelsidig förmåga, nämligen att förhålla sig kreativt i utbildningens sociala liv och interagera för att mellanmänniska relationer ska uppstå.

Nordänger (2010) poängterar att yrkeskunnande handlar om hur lärare förmår att etablera och upprätthålla ett ramverk, där aktivitetens särskilda syfte framträder. Viktiga aspekter av detta kan framträda genom att man till exempel studerar hur lärare/studenterna hanterar inledningar och introduktioner. Lärare använder sin intuition för att fånga upp elevers

behov. Sädbom (2007) menar att lärare handlar etiskt samtidigt som de utgår ifrån elevens behov i en situation. Denna yrkesskicklighet lyfts sällan fram men framträder som en del av varje lärares handlande. Förmågan att upprätta relationer är centralt för lärares yrkeskunnande, menar Lindqvist (2010). I denna förmåga ingår att läraren kommunicerar med eleverna. Det innefattar också ett omvänt perspektiv, nämligen att eleverna får möjlighet att kommunicera med läraren. Lärare som förväntas ge enbart elevrespons har mindre möjlighet att genomföra undervisning så att lärande äger rum, befarar Lindqvist. Han menar att lärare som förmår upprätthålla en balans mellan ödmjukhet och orubblighet kan få större möjlighet att bedriva undervisning med hög kvalitet. Ödmjukheten innebär att läraren har ansvar för att öppna upp en relation med eleven och orubblighet innefattas av att läraren förmår att sätta gränser och ramar.

Aspelin & Persson (2008) diskuterar reflektion som tecken på yrkesskicklighet och betydelsefull del av lärarutbildning och lärarprofessionalism. De antyder dock att begreppet inte tillräckligt fångar in väsentliga aspekter av professionell och personlig utveckling. Selander (2008) däremot menar att trovärdighetsrisk finns om yrkesutövare inte inser hur betydelsefull reflektionen egentligen är. Förmågan att kritiskt granska och tolka aspekter av en situation förbises ofta i professionsutbildningar. Reflektionsförmåga innebär, menar Selander, att kunna analysera och diskutera i relation till lärandeteorier och undervisning, således att inte enbart fundera kring aktuella undervisningssituationer.

Mot ovanstående bakgrund är vår utgångspunkt i det fortsatta resonemanget att man vid bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet bör utgå ifrån tre huvudsakliga aspekter:



Figur 2 Övergripande aspekter av yrkesskicklighet

Stödstrukturer för bedömning av studenters yrkesskicklighet

Nedan presenteras de fyra stödstrukturer som prövades i utvecklingsprojekten. Den första stödstrukturen användes för att bedöma studentens didaktiska förmåga med fokus

på planering, den andra stödstrukturen för att bedöma förmågan att skapa relationer, den tredje stödstrukturen för att bedöma skriftlig reflektionsförmåga och den fjärde stödstrukturen för att bedöma muntlig reflektionsförmåga.

Stödstruktur 1: Pedagogisk planeringsmatris – att bedöma didaktisk förmåga med fokus på planering

I det första utvecklingsprojektet använde studenterna en av oss utformad pedagogisk planeringsmatris (figur 1). Resultaten från projektet visade olika planeringsförmågor så som ostrukturerad planeringsförmåga, strategisk planeringsförmåga och holistisk planeringsförmåga. I den ostrukturerade planeringsförmågan syns inget samband mellan mål, strategi och bedömning av elevers lärande. Den strategiska planeringsförmågan innebär antingen en beskrivning av vad läraren och/eller eleven ska göra i relation till uppnåendemål och syfte. Den holistiska planeringsförmågan kännetecknas av att de olika delarna av planeringen är organiserad och strukturerad till en sammanhängande helhet. Mål att uppnå, vald strategi, vad som ska bedömas och hur detta ska bedömas har ett relationellt samband.

Stödstruktur 2: Fältanteckningar och pedagogisk planeringsmatris – att bedöma förmåga att skapa relationer

I det första utvecklingsprojektet gjorde besökande lärare från högskolan fältanteckningar under en undervisningssituation, som studenten planerade och genomförde. Den pedagogiska planeringsmatrisen var utgångspunkt för såväl undervisningen som för lärarutbildarens fältanteckningar. I fältanteckningarna beskrivs i vilken grad studenten förmår att inkludera eleverna i undervisningspraktiken och hur studenten förmår att lyfta fram och behålla spänningen kring det specifika i aktiviteten. Resultaten visade för det första på studenternas förmåga att på ett medvetet och ödmjukt sätt etablera en planerad inramning av verksamheten och att behålla ramverket. För det andra visade resultatet på en förmåga att stimulera elevers nyfikenhet, frågande attityd, och fantasi vilket innebär att kunna tolka situationen, uppfatta signaler från eleverna, läsa av och läsa in elevers reaktioner och snabbt koppla mellan stoffet och elevens erfarenhetsvärld. Förutom de två tidigare beskrivna förmågorna, att kunna skapa goda relationer och stimulera elevers nyfikenhet innefattas en specifik pedagogisk förmåga i yrkesskickligheten, en didaktisk förmåga där relationen mellan lärande, lärare och elev är den bärande principen. Resultaten visade för det tredje ett didaktiskt kunnande där eleven och lärandet är i centrum. Det didaktiska kunnandet som en förmåga vilken framträder såväl i planering som i att läraren kan skapa relation mellan lärandeobjekt och elevens förutsättning för lärande.

Stödstruktur 3: Formulera nyvunna insikter i den pedagogiska planeringsmatrisen – att bedöma skriftlig reflektionsförmåga

Ett av motiven bakom användningen av pedagogisk planeringsmatris är att driva studentens medvetenhet med fokus på reflektionsförmåga. Målet med utbildningen (Högskolan Kristianstad, 2012) är att studenten ska inta ett vetenskapligt förhållningssätt

vilket bland annat innefattar självkritiskt tänkande. I våra utvecklingsprojekt planerade, genomförde och därefter kritiskt granskade studenterna undervisningssituationer i relation till lärandeteori, innehåll, strategi, organisation samt elevers förståelse och bedömning. Studentens kritiska granskning ses här som en utvecklingsdel av yrkesskickligheten och därmed också som en stödstruktur. Förutom själva planeringen finns i planeringsmatrisen (figur 1) utrymme att formulera nyvunna insikter.

1 Planeringsfas	2 Granskningsfas	3 Formativ bedömningsfas
4 Insiktsfas		

Figur 3 Olika tillämpningsfaser i den pedagogiska planeringsmatrisen

Resultaten när det gäller att formulera nyvunna insikter visar på följande tre kvalitativa nivåer: bristfälliga, goda och yrkesetiska insikter. De bristfälliga insikterna uttrycks i form av kommentarer om ledarrollen. De goda insikterna är en självvärdering utifrån handling i undervisningssituationen och den formativa bedömningen från handledaren. De yrkesetiska insikterna uttrycks utifrån dokumentation av egen yrkesutveckling och elevers lärande. De yrkesetiska insikterna innebär att studenten tillämpar faser som planering och genomförande, kritisk granskning, formativ bedömning och därefter uttrycker nyvunna insikter utifrån den lärandes perspektiv.

Stödstruktur 4: Studentlett trepartssamtal med utgångspunkt från den pedagogiska planeringsmatrisen – att bedöma muntlig reflektionsförmåga

I det andra utvecklingsprojektet var vi intresserade av vilka kunskaper, färdigheter och insikter som studenter lyfter fram i trepartssamtal och hur de resonerar kring genomförd undervisning, strategier, metoder, lärande och teorier. I trepartssamtal ställer vanligtvis examinerande lärare från högskolan frågor om teoretiska perspektiv samt den genomförda undervisningssituationen och studenten svarar på frågorna. För att komma ifrån fråga – svar metoden erbjöd vi studenten att leda trepartssamtalet. Många studenter tog denna möjlighet på största allvar och planerade samtalen noggrant, även om de inte tidigare hade någon erfarenhet av att leda pedagogiska samtal.

Resultaten visade innehållsmässiga skillnader i de fall där samtalsledarrollen togs. De innehållsmässiga skillnaderna är antingen målinriktade kunskaper och färdigheter eller kunskaper och färdigheter av metakognitiv karaktär. Det innebär att resonemangen skiftar perspektiv och undervisningssituationen placeras i ett större sammanhang. Vidare förklaras orsakssamband och reflektioner görs utifrån flera perspektiv. I förväg hade studenten funderat över och bestämt på vilket sätt måluppfyllelsen skulle synliggöras. I trepartssamtalet förklaras och motiveras hur betygskriterier formulerats eller hur test konstruerats, därmed sker reflektioner över svårigheter vid bedömning. Vidare identifieras och reflekteras över hur undervisning kan utvecklas.

Rättssäker bedömning innebär att använda stödstrukturer

Lärares strategi för att göra bedömningar valida är att använda tydliga bedömningsmatriser (Jönsson, 2012). Risk finns att en öppen bedömning görs om de förväntade läranderesultaten inte används (Hegender, 2010). För att undvika att oklara föreställningar och subjektiva upplevelser blir utgångspunkt vid bedömningen måste, enligt vår mening, lärarutbildare använda stödstrukturer. Bedömning sker då utifrån autentiskt material, som studentens pedagogiska planering, lärarutbildarens fältanteckningar, studentens professionella reflektioner i form av nyvunna insikter och studentlett trepartssamtal. I bedömningsmatrisen nedan har vi sammanställt de fyra stödstrukturerna med avgränsade bedömningskriterier.

Bedömningsmatrisen har tre funktioner: i) en bedömande funktion för lärarutbildare från högskolan; ii) ett stöd för handledare för en kvalificerad handledning samt iii) en dokumentationsfunktion för studenten. Graden av måluppfyllelse visar progressionen.

Bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet			
Stödstruktur 1 - att bedöma didaktisk förmåga med fokus på planering	Stödstruktur 2 - att bedöma förmåga att skapa relationer	Stödstruktur 3 - att bedöma skriftlig reflektionsförmåga genom att formulera nyvunna insikter	Stödstruktur 4 - att bedöma muntlig reflektionsförmåga i det studentledda trepartssamtalet
Pedagogisk planeringsmatris	Fältanteckningar och pedagogisk planeringsmatris	Pedagogisk planeringsmatris	Pedagogisk planeringsmatris
Ostrukturerad planeringsförmåga.	Förmåga att medvetet och ödmjukt etablera en planerad inramning av verksamheten och behålla ramverket.	Insikter utifrån ledarrollen, bristfälliga insikter.	Studenten är inte samtalsledare.
Strategisk planeringsförmåga.	Förmåga att stimulera elevens nyfikenhet, frågande attityd och fantasi.	Självvärderar handling och feedback, insikter.	Studenten är samtalsledare. Målinriktade kunskaper och färdigheter.
Holistisk planeringsförmåga.	Didaktiskt kunnande -eleven och lärandet i centrum.	Dokumenterar egen utveckling utifrån elevens lärande, yrkesetiska insikter.	Studenten är samtalsledare. Kunskaper och färdigheter med metakognitiva drag.

Figur 3 Bedömningsmatris

Bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet

Inledningsvis ställdes frågan: Vad kan bedömningsmatrisen bidra med vid pedagogisk bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet. I kommande stycke beskrivs två fall med efterföljande diskussion för att verifiera bedömningsmatrisen som en modell för bedömning av lärarstudenters yrkesskicklighet. För att kunna bedöma studenternas yrkesskicklighet på ett adekvat sätt, krävdes inför VFU-besöket en ifylld pedagogisk planeringsmatris. I våra utvecklingsprojekt gjordes fältanteckningar under VFU-besöken.

Fallbeskrivning

Fall 1 visar hur fältanteckningar, från två olika besök på en VFU-plats med samma student, S, kan vara formulerade. Att två besök görs beror på att studenten vid första besöket underkänns. Samma lärarutbildare gör båda besöken. Det första besöket görs under den fem veckor långa VFU-perioden, termin sex i utbildningen. Studenten är placerad på en förskola i en mindre ort. Barngruppen består av tolv barn i 3-5 årsåldern.Handledaren är utbildad förskollärare och har gått handledar- och mentorsutbildningen, 7,5 högskolepoäng Kristianstad Högskola. Det andra besöket ägde rum nästföljande termin och då med godkänt resultat.

Möts i hallen av S. Försöker prata med S, men ingen kontakt etableras. Vad ska hända härnäst, tänker jag. Slår mig ner på en soffa och plockar fram mina papper. Har inte fått någon planering. [...] ”Ska du observera mig tillsammans med barnen?” undrar S. [...] Försöker få i gång ett samtal med S. S sätter sig på en stol och barnen leker i samma rum. S pratar med några barn. [...] Efter cirka 15 minuter förflyttar S sig till ett annat rum och ropar på barnen. Följer efter. S verkar frånvarande och genomför mekaniskt en aktivitet med barnen. S talar till barnen, inte med dem. Blicken fladdrar. Inget avslut på aktiviteten. (Utdrag ur en lärarutbildares fältanteckningar, första observationstillfället, mars 2010.)

Efter trepartssamtalet görs följande fältanteckningar.

Ingen skriftlig planering finns. Samtalet kretsar kring hur S upplever situationer med barnen. S avvaktande, verkar osäker, leder inte samtalet, men svarar på frågor. S säger att aktiviteten skulle leda till att barnen tillverkar ”något - en produkt”, kan inte formulera vad barnen ska lära sig genom aktiviteten. Tema är På cirkus. Ibland intas en försvarsattityd. Uttrycker en önskan om att bli godkänd och lyssnar aktivt på handledarens sammanfattning av veckorna som gått. Motiv till underkännande formuleras. (Lärarutbildares anteckningar efter första trepartssamtalet.)

Det andra besöket görs terminen efter underkännandet. Under detta besök observeras först studenten under barnens fria lek, därefter under en planerad aktivitet tillsammans med barnen.

Välkomnande i hallen, därefter visning av lokalerna. S berättar om dagens upplägg och presenterar sin planering. Både fri lek och planerad aktivitet genomsyras av studentdeltagande, studentnärvaro och dramatik. Ton- och röstläge varierar. Fokus på barnen och deras lärande. Frågor till barnen ställs på ett engagerande sätt. [...] Tydligt avslut. (Utdrag ur en lärarutbildares fältanteckningar, andra observationstillfället, oktober 2010.)

Fältanteckningar efter trepartssamtalet:

S leder trepartssamtalet utifrån planeringen. Kritiskt granskar sin planering, sitt förhållningssätt. Hanterar fälthandledarens tidigare feedback och formulerar nyvunna insikter. S gjorde följande reflektioner: ”Knyter an till läraruppdraget, planerar utifrån ett kunskapsmål och är pedagogisk ledare genom att jag strävar efter att upprätthålla en relation med gruppen. Vidare har jag utvecklat mitt framträdande och engagemang, öppnat upp och gett eleverna en möjlighet att nå fram till mig. Tillämpar yrkesetiska principer genom att delta i arbetslaget och få stöd från andra kollegor, är aktivt närvarande och ansvarar för lärarens samtliga uppgifter”. Kopplar till genomförandet. Motiv till godkännande formuleras. (Lärarutbildares anteckningar efter andra trepartssamtalet.)

Fall 2 visar fältanteckningar från VFU-besök på en medelstor 7-9 skola, i en årskurs 7 med 18 elever. VFU-perioden är tre veckor. Handledaren är utbildad i matematik och no, men har ingen handledarutbildning. Innan lektionen överlämnas en mycket detaljerad planering med rubriken ”Avdunstning”, med andra ord är i stort sätt allt som ska sägas nedskrivet. Observationen börjar när eleverna kommer in efter rast.

Ingen kontakt med eleverna skapas. Ingen inledning. Genomgång av innehåll börjar direkt. Vad ska eleverna lära sig? frågar jag mig och letar i planeringen. [...] Studenten verkar vara ofokuserad, inte närvarande. Läser ofta innantill i sina anteckningar. Skriver på WB men förklarar och relaterar inte till det skrivna, utan konstaterar t.ex. enbart att ”moln bildas när”. Vad pågår i det didaktiska rummet? [...] Elever försöker få uppmärksamhet på olika sätt, men studenten visar inget tecken på öppenhet och relationsskapande. Ser inte eleverna och deras reaktioner. Svårigheter att skapa relationer till eleverna? [...] Reagerar och agerar så småningom på elevernas beteenden. Skriker: ” Nu är mitt tålamod slut. Skärp er.” [...] Inget avslut. Avslutningsvis tänker jag: Vad har eleverna lärt sig? (Utdrag ur lärarutbildares fältanteckningar, maj 2010.)

I trepartssamtalet förklarar studenten att ”så här brukar det inte vara”, men kan inte ge exempel på hur andra lektioner gestaltat sig i fråga om att upprätthålla relationer och att föra ut ett budskap. Avsaknad av ämneskunskaper är, enligt studenten, orsaken till innantilläsningen och oordningen i elevgruppen. Vid frågan om vad studenten tror skulle hända om den detaljerade lektionsplaneringen hade lämnats därefter och om elevernas frågor

hade fått större utrymme, svarar studenten att ”så kan man väl inte göra?”. Studenten vidhåller att det var nödvändigt att gå igenom allt. En fråga av intresse i sammanhanget är på vilket sätt studenten har handletts. Har handledaren utmanat studenten och uppmärksammat vad en oordning i elevgruppen kan bero på? Motiv till underkännande formuleras.

Diskussion om pedagogisk bedömning

I fall 1 lämnar studenten ingen skriftlig pedagogisk planering och därmed kan inte planeringsförmågan bedömas. I fall 2 liknar det dokument som studenten lämnar ett manus, både innehållsmässigt och strukturellt, inte en pedagogisk planering. En förutsättning för och ett pedagogiskt ansvar är att studenten ska ha en didaktisk förmåga med fokus på planering och därmed kunna nå ett gott läranderesultat för eleverna. Studenten ska ha en holistisk planeringsförmåga, vilket innebär att såväl innehåll, struktur som lärande och bedömning ska vara sammanhängande. Om studenten inte tar sitt ansvar dvs att i förväg tänka och planera utifrån barns/elevs förutsättningar kan inte graden av didaktisk förmåga bedömas. En skriftlig genomtänkt pedagogisk planering hade för studentens del kunnat vara en stödstruktur. Som situationen utspelade sig möttes lärarstudent och elever inte i en målinriktad aktivitet.

Hur kan förmågan till relationsskapande bedömas? I båda de ovan beskrivna fallen borde, i en bedömningssituation, samma bedömningskriterier kunna användas, nämligen förmåga att konstruera, etablera och upprätthålla ett ramverk (Nordäng, 2010). Interaktionen mellan student och elever är i båda fallen, ofokuserad, till skillnad från fokuserad som innebär interaktion, inom vilken människor möts i någon form av målinriktad aktivitet (a.a.). Förmågan att snabbt etablera och fastställa vilket ramverk som ska gälla och vilket handlingsutrymme som ska erbjudas blir särskilt tydligt i övergångar mellan olika ramverk. I båda fallen handlar övergången om fri lek eller rast till lärarledd aktivitet. I inledningen av en ny aktivitet behöver ett nytt ramverk fastställas och en gemensam mening tydliggöras. Varken i fall 1 eller fall 2 lyckas studenten rama in situationen som en undervisningsaktivitet, inte heller som en trygg situation. Lindqvist (2010) talar om ”ödmjukhet och orubblighet”, alltså att ha ett ödmjukt förhållningssätt men samtidigt utgå från de normer som finns stipulerade. I fallen tydliggjordes inga regler och inte heller skapades någon god stämning eller positiv förväntan. Som vi tolkar fallen saknades en atmosfär som fångar upp eller skapar engagemang för ett visst innehåll eller för att förmedla en viss värdegrund. Frågan om hur studenten tolkar undervisningssituationen kan naturligtvis ställas. Viljan att nå elever är en aspekt för ett gott lärandeklimat (Sädbom, 2007). Den pedagogiska relationen har betydelse för elevs lärande (Aspelin & Persson, 2012). Som besökande och bedömande lärare riktas intresset mot hur första kontakten med eleverna etableras och på vilket sätt studenten hjälper eleven att rikta sin uppmärksamhet. Liknande situationer uppstår i de båda fallen, nämligen att kontakt eller atmosfär som kan utgöra god grogrund för lärande inte skapas och studenten hjälper inte eleverna att hitta fokus. Med andra ord etableras inget ramverk.

Exemplen tyder på att studenten behöver utveckla det egna framträdandet och inte vara beroende av faktorer utom kontroll. Speciellt i fall 2 finns faktorer som studenten inte har kontroll över, men studenten borde ha försökt trollbinda eleverna eller visat på ett riktat fokus, borde studenten haft en plan. Lindqvist (2010) ställer frågan: Hur blir en lärare ”tydlig” så att eleverna lättare kan ”se” och ”nä fram” till läraren? Ett rimligt och önskvärt förhållningssätt är ”en vilja till och strävan efter att eleverna upplever att relationen alltid finns där – som en möjlighet” (a.a. s.15). En skicklig lärare visar sig vara envis, lyhörd och nyfiken på att lära sig allt möjligt samt intresserad av att försöka förstå hur andra tänker och känner. I fall 1 visar studenten vid andra besöket nyfikenhet, vilja att lära mer och är intresserad av att förstå barnen i barngruppen. I samtalen framkommer hur studenten kritiskt granskar sitt förhållningssätt, hanterar handledarens feedback och formulerar nyvunna insikter. Studenten knyter an till läraruppdraget och har planerat utifrån kunskapsmål. När studenten berättar tycks hon vara medveten om sitt förhållningssätt, vilket också var synligt när hon byggde relationer genom att framträda med en öppenhet där eleven och lärandet är i centrum, dvs. visa prov på ett didaktiskt kunnande. Yrkesetiska insikter formuleras med fokus på såväl det egna som det kollektiva lärandet. Ansvarstagande för olika typer av uppgifter som hör till läraryrket diskuteras.

Konsten att föra samtal är en process och studenter ska under den verksamhetsförlagda utbildningen öva kommunikationsförmåga och muntliga reflektionsförmåga. I trepartssamtalen utmanas förmåga att vara lyhörd och ”Besöken syftar till att i samtal med såväl handledare som studenter utmana tankeprocesser om yrkesrollen och det professionella förhållningssättet, men ett annat syfte är bedömning av studenters insatser” (Palla, 2011, s 172). I trepartssamtalen, första fallet, leder studenten inte samtalen och deltar därmed inte i det gemensamma framträdandet. I fall två har trepartssamtalen karaktären av fragmentariska procedurkunskaper och därmed framträder inte måluppfyllelsen. Studenten försöker leda samtalen men hamnar i försvarsposition vid frågeställningar som: Vilken atmosfär lyckades du skapa, Vilka ramverk etablerade du, Vilken är den specifika undervisningen/aktivitetens mening och Vilka relationer möjliggörs?

Avslut

Vi vill utifrån det resultat som diskuterats ovan framhålla vikten av att lärarstudenter under utbildningstiden ges möjlighet att öva och utveckla olika förmågor och förhållningssätt. Detta med tanke på att lärararbete innefattar att planera och driva en verksamhet där elever får en god undervisningskvalitet. Genom att studenter, såväl muntligt som skriftligt, får möjlighet att beskriva, förklara, motivera och värdera sina insatser, med stöd av den pedagogiska planeringsmatrisen, kan delar av yrkesskickligheten dokumenteras och bedömas. Vi har funnit att vår stödstruktur är ett användbart redskap vid bedömning av yrkesskicklighet, men ser behov av fler studier så att redskapets mer generella användbarhet provas. Ett intressant forskningsområde, i relation till den pedagogiska planeringsmatrisen, är den formativa bedömningsfasen, som ofta utgörs av handledarens reflektioner, och ges under den verksamhetsförlagda utbildningen. I mötet med studenter under våra utvecklingsprojekt

uttrycks ett behov av kvalificerad handledning, vilket är en betydelsefull aspekt för studenters lärande.

Referenser

- Alexandersson, M. (2007). Reflektiv utvärdering. Från central kontroll till professionell utveckling. I C. Brusling & G. Strömquist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2012). Att göra skillnad. I *Uppdrag Lärare – en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2008). Lärarens professionella/personliga utveckling. *Educare – Vetenskapliga skrifter*; 1. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2012). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1993). *Allmänmetodik. Allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett ”mischmasch” av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 12, nr 3.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Avhandling. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Hultman, G.; Wedin, A-S. & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. Handledning och överföring av yrkeskunskande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 22, No. 2. Jönköping University Press.
- Högskolan Kristianstad. (2012). *Policy Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid Högskolan Kristianstad*. Dnr: 2012-141-116. <http://www.hkr.se/Documents/Policy%20f%C3%B6r%20VFU.pdf>
- Johansson, M. & Palla, M. (2010). Möjlighet att bedöma pedagogisk planeringsförmåga? Pedagogisk utveckling av verksamhetsförlagd utbildning inom lärarprogrammet. *Högskolan Kristianstad LärandeResursCentrum. DIVA*. <http://hkr.diva-portal.org>
- Johansson, M. & Palla, M. (2012). Blivande lärares yrkeskunskande: trepartssamtalets betydelse i lärarutbildningen. *Högskolepedagogisk debatt*. Nr 1-2012 årgång 2. Kristianstad University Press.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kansanen, P., Hansén S-E., Sjöberg J. och Kroksmark T. (2011). Vad är allmändidaktik? I S-E. Hansén & L. Forsman, (red.). *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik- en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift*. Vol. 17, No. 1-2. Jönköping University Press.
- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunskande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 19, No. 1. Jönköping University Press.
- Nordäng, U-K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? – om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunskande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 19, No. 2. Jönköping University Press.
- Palla, M. & Steen, A. (2003). Didaktisk analys för lärares lärande i den egna praktiken. *Didaktisk Tidskrift* Vol 13 No 3.
- Palla, M. (2005). Med fokus på att göra eller att lära i en mångkulturell skola. I M. H.Sträng (red.) *Samspel för lärande: didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Palla, M. (2011). Samtal för lärande. I M. Holmqvist (red.) *Skolan och läraruppdraget – att bli och vara lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2008). Hantverkare och mandarin? I D. Tedenljung (red.) *Arbetsliv & pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sädbom, R. (2007). I en del av lärares vardag – det etiska handlandet och dess relation till intuition-i- aktion som existerande yrkesskicklighet. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 17, No. 3. Jönköping University Press.