



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

ATT SÄTTA ORD PÅ DET VIKTIGA

- en intervjustudie med lokala lärarutbildare om bedömning inom
förskollärarytbildningens verksamhetsförlagda kurser

Martina Borg

Magisteruppsats:	15hp
Program:	Masterprogram Barn och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2017
Handledare:	Elisabeth Mellgren
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT17-2920-003-PDA522

Förord

Mitt intresse för bedömning grundar sig i min bakgrund som förskollärare och kurslärare i de verksamhetsförlagda kurserna. I mina båda yrkesroller brottas jag ofta med frågor kring personliga egenskaper och professionella kompetenser, likväl som frågor kring förskolläraryrket och utbildningens uppdrag att utbilda blivande förskollärare i ett komplext och föränderligt yrke samt vad som är en objektiv och rättssäker bedömning i relation till lärandemål och examensmål. Jag genomför denna studie för att bidra med kunskap och utveckling av den samverkan som sker mellan lokala lärarutbildare och kurslärare i de verksamhetsförlagda kurserna. I förlängningen är min förhoppning att en förstärkt samverkan mellan förskolläraryrket och utbildning kan leda till en ökad kvalitet och bidra till att framtida förskollärare får bästa möjliga utbildning inför sitt kommande komplexa yrkesuppdrag i framtidens förskola.

Jag vill rikta ett stort tack till de lokala lärarutbildare som ställde upp på intervjuer och bidrog till studiens material, utan er medverkan hade studien inte varit möjlig. Vidare vill jag tacka min handledare Elisabeth Mellgren för inspiration och intressanta samtal och kollegor, familj och vänner för stöttning och uppmuntran under skrivprocessen, ert stöd har varit ovärderligt!

Göteborg mars 2017

Abstract

Magisteruppsats:	15hp
Program:	Masterprogram Barn och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2017
Handledare:	Elisabeth Mellgren
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT17-2920-003-PDA522
Nyckelord:	Samverkan, bedömning, lärares yrkeskunnande, verksamhetsförlagd utbildning, förskolläraryt utbildning

- Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskolläraryt utbildningen.
- Teori:** Studien utgår från ett kvalitativt perspektiv (Kvale och Brinkman, 2014) och dess teoretiska utgångspunkt är diskursanalys som teori och analysmetod (Alveson och Sköldberg, 2008). Bakgrunden och den tidigare forskning som presenteras bland andra Lundahl (2014), Pettersson (2010), Hegender (2010), Nordänger och Lindström (2007) samt Sheridan, Sandberg och Williams (2015) ger en bild av förskolläraryt utbildningens verksamhetsförlagda kursers uppbyggnad, bedömning samt olika dimensioner av lärarkompetens.
- Metod:** För att besvara studiens syfte och dess frågeställningar genomfördes sexton semistrukturerade kvalitativa intervjuer (Kvale och Brinkman, 2014) med lokala lärarutbildare inom försöksverksamhet med övningsförskoleområden.
- Resultat:** Resultatdelen presenteras genom två teman med underliggande underteman som under transkribering och bearbetning av intervjuer utkristalliserat sig. De teman som beskrivs är: *Den handledande bedömaren* och *Att se och bedöma förskollärarytstudentens förväntade yrkeskompetens*. Studiens resultat visar att informanterna ser på uppdraget som lokal lärarutbildare som viktigt och utvecklande för den egna professionen men att de hellre definierar sig som handledare än som bedömare. Resultatet visar även att det finns en önskan hos informanterna om att få förmedla bedömningen verbalt, att bedömningsunderlaget upplevs som för teoretiskt och att den summativa bedömningen upplevs vara normen. De lokala lärarutbildarna uttrycker att de vill arbeta formativt med bedömning och att återkoppling till studenten är central (Erickson, 2015) (Jönsson, 2013). Studiens slutsats är att informanterna är ödmjuka till uppdraget och gör kvalificerade bedömningar av studenternas prestationer under verksamhetsförlagd utbildning. Studien visar att det finns en önskan att fördjupa den gemensamma kunskapen mellan kurslärare och lokal lärarutbildare inom försöksverksamheten med fasta övningsförskoleområden för hur teoretisk kunskap gestaltas i verksamheten.

Innehållsförteckning

Inledning.....	7
1.3 Syfte.....	8
1.2 Frågeställningar	8
1.3 Avgränsningar	8
2. Bakgrund	10
2.1 Verksamhetsförlagd utbildning i förskolläraryrket.....	10
2.1.1 Bedömning under verksamhetsförlagd utbildning.....	11
2.2 Försöksverksamhet med övningsförsöksområden	12
2.2.1 Samverkan i nätverk kring förskolläraryrket.....	14
2.2.2 En första avstämning av försöksverksamhet med övningsförsöksområden.....	15
2.3 Studiens relevans och bidrag	16
3. Tidigare forskning	17
3.1 Formativ och summativ bedömning	17
3.3 Återkopplingens betydelse	19
3.4 Bedömningens validitet och reliabilitet.....	19
3.5 Vad är det som bedöms under verksamhetsförlagd förskolläraryrketutbildning?.....	20
3.6 Att beskriva yrkeskunskap	21
3.7 Förskolläraryrketkompetensens interagerande dimensioner	24
3.7.1 Kompetensdimensionen ”Kunskap om hur”	24
3.7.2 Kompetensdimensionen ”Kunskap om vad och varför”	25
3.7.3 Kompetensdimensionen ”Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser”	25
4. Centrala begrepp	26
4.1 Formativ bedömning.....	26
4.2 Summativ bedömning.....	26
4.3 Validitet inom bedömning.....	26

4.4 Reliabilitet inom bedömning	26
5. Teoretiska utgångspunkter	27
5.1 Diskursbegreppet: teoretiska utgångspunkter.....	27
5.2 Konstruktivistisk referensram.....	27
5.3 Maktförhållanden i relationer	28
6. Metod	30
6.1 Metodval.....	30
6.2 Sökstrategi och arbete med artiklar	31
6.3 Urval	31
6.4 Tillvägagångssätt.....	32
6.4.2 Tillvägagångssätt analysförfarande	34
6.5 Generaliserbarhet & tillförlitlighet	35
6.6 Etiska överväganden.....	36
6.7 Metoddiskussion.....	37
7. Resultat och analys.....	38
7.1 Tema 1 - Den handledande bedömaren	39
7.1.1 Rollen som bedömare	39
7.1.2 Framförandet av bedömningen	43
7.1.3 Bedömningspråket.....	45
7.2 Tema 2 - Att se och bedöma förskollärostudenten.....	49
7.2.1 Intresse som en förutsättning	49
7.2.2 Att bedöma yrkeskunnande.....	52
7.2.3 Metaforer som stöd för bedömning.....	54
8. Avslutande diskussion	56
8.1 Bedömningsdiskursen hos lokala lärarutbildare.....	56
8.2 Bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning	57
8.3 Beskriva och bedöma studenternas yrkeskunskap.....	61
9. Studiens bidrag	62
10. Vidare forskning.....	63

Referenslista	64
Bilagor	68
Bilaga 1 Informationsbrev	68
Bilaga 2 Medgivande för medverkan	69
Bilaga 3 Intervjuguide	70
Bilaga 4 VFU Bedömningsunderlag LÖVU20 Hötterminen 2016.....	71

Inledning

Här kommer jag presentera studiens ämne, syfte, frågeställningar samt avgränsningar. Kapitlet ger en kortare presentation av hur studien är uppbyggd, en presentation av min bakgrund och mitt intresse för bedömning samt en kortare presentation av tidigare forskning inom bedömning, lärares yrkeskunnande och verksamhetsförlagd utbildning samt studiens huvudsakliga slutsatser.

De verksamhetsförlagda kurserna i förskollärarytbildningen är en viktig del av förskollärarytbildningen (Göteborgs Universitet, 2016a). Här ska teori från högskoleförlagda kurser kopplas ihop med praktiska erfarenheter, teoristudierna ska ta sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning (Regeringens proposition, 1999/2000:135, s.17). De verksamhetsförlagda kursernas lärandemål trycker på vikten av att som student vara aktiv och skapa relationer till såväl barn som arbetslag. Kunskaper och kompetenser som är viktiga för förskollärarytrollen utvecklas, prövas och inte minst – bedöms.

Min studie syftar till att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskollärarytprogrammet. Mitt intresse för frågan väcktes delvis utifrån resultatet av en enkätundersökning (Berlin, 2016) som genomfördes under hösten 2015 och besvarades av såväl studenter, kurslärare, lokala lärarutbildare som verksamhets/områdeschefer inom försöksverksamheten med övningsförsöksområden. Resultatet visade bland annat att lokala lärarutbildare tycker att bedömningarna är svåra och att stödet i dessa bör utvecklas.

Mitt intresse för bedömning grundar sig i min bakgrund som förskolläraryt och kurslärare i de verksamhetsförlagda kurserna. Studien genomförs för att bidra med kunskap och utveckling av den samverkan som sker mellan lokala lärarutbildare och kurslärare i de verksamhetsförlagda kurserna.

1.3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskollärarytbildningen.

1.2 Frågeställningar

- Hur talar lokala lärarutbildare om bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning?
- Hur talar lokala lärarutbildare om studenters yrkeskunskap och bedömning av studenters yrkeskunskap under verksamhetsförlagd utbildning?
- Vilka kriterier på lärarkvalitet uttrycker lokala lärarutbildare som önskvärda i sin bedömning?

1.3 Avgränsningar

Studien är avgränsad till att analysera de utsagor om bedömning som blir tydliga i resultatet utan att jämföra och analysera dessa uppfattningar mot de lokala avtal som reglerar vilka förutsättningar lokala lärarutbildare har för uppdraget i respektive område. Dessa avgränsningar har gjorts med tanke på studiens begränsade omfattning och att huvudsyftet är att ge en bild av hur lokala lärarutbildare, oberoende av område och villkor, talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskollärarytbildningen.

I denna studie har jag valt att, för att begränsa studien, exemplifiera med bedömningsunderlag (se bilaga 4) från Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016c) som gick höstterminen 2016. Kursen är aktuell i samtalen med informanterna då de vid tillfälle för intervju tog emot eller just tagit emot student i nämnda kurs. Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare går enligt ordinarie studiegång som förskollärarytstudentens första kurs under andra terminen på förskollärarytprogrammet (Göteborgs universitet, 2016a).

Förhoppningen vid studiens start var att de lokala lärarutbildare som deltar i studien ska ha handlett samma student föregående termin. Ett fåtal av informanterna hade ej handlett samma student vid föregående kurs, dock har merparten av informanterna följt en och samma student

från föregående verksamhetsförlagda kurs Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2010b). Tanken med att student och lokal lärarutbildare följs åt genom utbildningen är att skapa en kontinuitet i handledningen och att se studentens progression under förskollärarytbildningen. Förändringar i dessa verksamhetsplaceringar av student och tilldelning av lokal lärarutbildare beror ofta på att studenter kommer tillbaka från studieuppehåll eller att lokal lärarutbildare byter arbetsplats.

2. Bakgrund

Förskollärares professionella kunskaper är under ständig förändring i takt med samhällets förändring. Denna förändring innebär nya och eller förstärkta dimensioner i förskollärares yrkesprofession och verksamhet. Rubinstein Reich, Tallberg Broman och Vallberg Roth (2017) skriver att personalens utbildningsnivå och kunnande samt personalens kompetens och förhållningssätt är av största vikt för förskolans kvalitet och barnens utveckling och lärande. Förskollärarytbildningen förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan mellan dessa inslag (Regeringens proposition 1999/2000:135). Jag kommer nedan presentera den verksamhetsförlagda utbildningen i förskollärarytprogrammet samt till försöksverksamhet med övningsförskoleområden (Prop. U2013/4305/S).

2.1 Verksamhetsförlagd utbildning i förskollärarytprogrammet

Kursansvaret för de verksamhetsförlagda kurserna inom förskollärarytutbildningen ligger på Institutionen för pedagogik kommunikation och lärande (IPKL). Förskollärarytutbildningens verksamhetsförlagda kurser består av fyra kurser på 7,5hp som är fördelade över förskollärarytstudenternas studietid (Göteborgs universitet, 2016a). Sammanlagt omfattar kurserna 30hp. Planeringen utgår ifrån att studenten ska ha en och samma verksamhetsplacering hos samma lokala lärartutbildare under hela sin studietid samt följas av en och samma, av Göteborgs universitet anställd, kurslärare. Kurslärare och lokal lärartutbildare bildar tillsammans med övningsförskoleområdets koordinator ett team runt studenten och tanken inom försöksverksamhet med övningsförskoleområden är att samma lokala lärartutbildare, kurslärare och koordinator handleder och följer studenten genom hela utbildningen.

De fyra verksamhetsförlagda kursernas kursplaner har alla lärandemål formulerade med en tanke och strävan efter progression i studentens utveckling samt i samverkan med utbildningens högskoleförlagda kurser. Innehållet och fokus i de olika kurserna utgår från att studenterna i Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare (Göteborgs universitet 2016b) läser om lek lärande och omsorg som en helhet, för att fokusera på ledarskap i Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016c). I Verksamhetsförlagd utbildning 3 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016d) fokuseras kursuppgifterna på systematisk kvalitetsutveckling och i Verksamhetsförlagd utbildning 4 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016e), den sista verksamhetsförlagda kursen i

utbildningen, väljer studenterna själva ett dilemma utifrån ett samhällsperspektiv att arbeta med. Genomgående för alla fyra kurserna är också att studenterna förväntas utveckla och visa en rad kompetenser så som ledarskap, förhållningssätt och bemötande. Mer om vilka kompetenser forskning visar att studenter utvecklar och tränar på under verksamhetsförlagd utbildning presenteras i denna studie under avsnittet ”tidigare forskning”.

2.1.1 Bedömning under verksamhetsförlagd utbildning

Kursplanerna för de fyra verksamhetsförlagda kurserna genomgick under vårterminen 2016 en större revidering, där fokus låg på att tydliggöra vikten av ett gott förhållningssätt, att studenten ska vara aktiv och tydligt träna på sitt ledarskap under verksamhetsförlagd utbildning. Lärandemålen är indelade i tre huvudrubriker vilka är ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Generellt kan sägas att genom utbildningen sker en progression i de verksamhetsförlagda kurserna, målen under ”värderingsförmåga och förhållningssätt” blir fler och de under ”kunskap och förståelse” färre. Detta kan förklaras genom att studenter examineras på teoretisk kunskap, så kallad kunskap-för-praktiken under högskoleförlagd utbildning och förväntas kunna omsätta denna kunskap till kunskap-i-praktiken för att nå mer avancerade mål under ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Kort sagt: Kunskapen ska omsättas i handlingsförmåga, kunskap-för-praktiken ska bli synlig genom kunskap-i-praktiken (Hegender, 2010). Jag presenterar dessa kunskaper närmare under studiens forskningsöversikt, där bland annat studier kring lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning belyser kompetenser och kunskap inom verksamhetsförlagd utbildning.

I de verksamhetsförlagda kurserna finns som jag tidigare nämnt två lärarutbildare, kursläraren och den lokala lärarutbildaren. Enligt Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning (Göteborgs universitet, 2011) ansvarar kursläraren för att: *inför examination utifrån enskild skriftlig uppgift samt praxisseminarium samt genom besök, i samråd med lokal lärarutbildare, utifrån formulär för VFU-bedömning och i dialog med studenten göra en slutbedömning av studentens kunskaper och färdigheter.* (s.21) vilket är formulerat utifrån de riktlinjer kring examination som regleras av högskolelagen (SFS 1992:1434 2§) som anger att utbildning och därmed även dokumentation och bedömning ska vila på en vetenskaplig grund samt högskoleförordningen (SFS 1993:100 18§) som anger att betyget ska beslutas av en av högskolan särskilt utsedd lärare vilken under verksamhetsförlagd utbildning är kursläraren.

I de verksamhetsförlagda kurserna tillämpas en löpande examination som utgörs av: kontinuerlig bedömning av prestationer på VFU-förskolan kontinuerlig bedömning av loggboksskrivande, besök i verksamheten inbegripet självvärdering och trepartssamtal, praxisseminarium samt muntlig och skriftlig presentation utifrån VFU-erfarenheter. I de verksamhetsförlagda kurserna tillämpas en sammanvägd bedömning av alla ovanstående kursmoment (Göteborgs universitet, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e). Det bedömningsunderlag (Se bilaga 4) som lämnas in till kurslärare av lokal lärarutbildare kompletteras också av en kortare muntlig avstämning på tu man hand vid examination eller per telefon om lokal lärarutbildare ej deltar vid examinationen av studenten. Kurslärare ska då ha tagit del av underlaget och att båda parter ska kunna ställa frågor och lyfta oklarheter. I slutet av varje kurs lämnar lokal lärarutbildare in ett bedömningsunderlag till kurslärare som ingår i den sammanvägda bedömningen av studenten när kursläraren sätter betyg. Mallen för bedömningsunderlag bygger på kursens lärandemål och lokal lärarutbildare uppmanas att kommentera studentens förmågor under respektive lärandemål samt formulera vidare utvecklingsområden inför kommande verksamhetsförlagda kursperiod. För att kunna påbörja en verksamhetsförlagd kurs så anger förkunskapskraven att du måste vara godkänd på föregående verksamhetsförlagda kurs. På så vis fungerar de verksamhetsförlagda kurserna som vad som kan benämnas som ”gridvakter”. Om en student inte blir godkänd under sin verksamhetsförlagda utbildning kan denne bara läsa ett visst antal högskoleförlagda kurser innan det tar stopp i utbildningen. Vid underkännande har student rätt att gå kursen vid två tillfällen och begära särskilt tillstånd för att gå kursen en tredje gång (Göteborgs Universitet, 2011, 2016a).

2.2 Försöksverksamhet med övningsförskoleområden

De lokala lärarutbildare som slumpvis utvalts och tillfrågats om att delta i studien är alla lokala lärarutbildare inom försöksverksamhet med övningsförskoleområden varför jag finner det relevant att ge en bakgrund till detta.

Hösten 2014 startades ett av svenska staten initierat nationellt femårigt projekt (2014-2019) försöksverksamhet med övningsförskolor och övningsskolor (Prop. U2013/4305/S) (Utbildningsdepartementet, 2014). Syftet var att höja kvaliteten av den verksamhetsförlagda utbildningen i alla lärarutbildningar samt skapa förutsättningar för och ett nära samarbete mellan universitet och ”fältet”, det vill säga de skolor och förskolor i stadsdelar och kommuner som tar emot studenter för verksamhetsförlagd utbildning i sina verksamheter.

Denna försöksverksamhet fick vid Göteborgs Universitet projektnamnet Försöksverksamhet med övningsförskoleområden och omfattar alla studenter i förskolläraryrket antagna från höstterminen 2014 i förskolläraryrket. Bakgrunden till försöksverksamhet med övningsförskolor och övningskolor (Prop. U2013/4305/S) är en nationell kvalitetsgranskning av verksamhetsförlagda delar av förskolläraryrket som Universitetskanslerämbetet (UKÄ) på uppdrag av regeringen genomförde (Hejzlar, Gleichmann Linnarsson, Svensson och Östberg, 2015). Rapporten visar att många brister som tidigare noterats av UKÄ har åtgärdats och att kvaliteten på den verksamhetsförlagda utbildningen är högre än tidigare. Dock konstaterade UKÄ att det kvarstår områden som kan förbättras, bland annat var rekommendationer till lärosätena som granskades att de ska införa krav på handledarutbildning för lokala lärarutbildare, fortsätta kvalitetssäkra examinationerna i verksamhetsförlagd utbildning samt ge lokala lärarutbildare bättre förutsättningar att genomgå handledarutbildning och att delta i andra kompetenshöjande aktiviteter som lärosätena erbjuder inom ordinarie arbetstid.

Regeringen initierade under 2014 en nationell försöksverksamhet med såväl övningskolor som övningsförskolor (Utbildningsdepartementet, 2014). Syftet var att stärka kvaliteten på lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning, att bidra till utveckling av skol- och förskoleverksamhet samt av lärar- och förskolläraryrket. Försöksverksamhet startade höstterminen 2014 och kommer att pågå till och med vårterminen 2019 (Prop. U2013/4305/S).

Göteborgs universitet ansökte våren 2014 om att delta i försöksverksamheten med *Ansökan avseende försöksverksamhet med övningsförskolor* (Göteborgs universitet, 2014). I Ansökan skrivs fram att centralt för en fungerande samverkan mellan fält och universitet är att förskolechefer är involverade i samverkan kring den verksamhetsförlagda utbildningen och att ett visst antal studenter ska placeras inom varje övningsförskoleområde utifrån de förutsättningar och antal förskolor som finns i övningsförskoleområdet. Med övningsförskoleområden syftas på stadsdelar inom Göteborg kommun samt deltagande kranskommuner, totalt 20 områden. Vidare står det i ansökan att ett lämpligt antal lokala lärarutbildare ska utses av respektive förskolechef och att dessa lokala lärarutbildare ska få ansvar för nya studenter varje eller varannan termin. I ansökan står också att en målsättning är att varje lokal lärarutbildare endast handleder en student åt gången, en lokal lärarutbildare kan alltså handleda flera studenter per termin men endast en student per kurs (Göteborgs

universitet, 2014). Göteborgs universitets ansökan om att delta i försöksverksamheten antogs och höstterminen 2014 startade verksamheten med den första studentkullen.

Vid Göteborgs Universitet deltar samtliga förskollärostudenterna antagna från och med höstterminen 2014 i försöksverksamheten. Detta innebär att de studenter som gjorde sin första verksamhetsförlagda kurs inom projekt nu vårterminen 2017 gör sin sista verksamhetsförlagda kurs och är de första studenterna som genomfört hela sin förskolläroutbildnings verksamhetsförlagda kurser inom försöksverksamheten med övningsförskoleområden. Unikt för försöksverksamheten vid Göteborgs Universitets förskolläroutbildning är det särskilt skickliga lokala läroutbildare som knyts till verksamheten, inte särskilda förskolor som fungerar som övningsförskolor som vid andra lärosäten i landet. Varje område som deltar i försöksverksamheten med övningsförskoleområden och tar emot studenter har upprättat ett avtal där kriterier för särskild yrkesskicklighet framgår. Dessa kriterier kan vara formulerade på olika sätt, men i flertalet förekommer definitioner som ”ha passion för uppdraget”, ”ha en medvetenhet kring förskolans vetenskapliga grund”, ”ha förmågan att leda och utmana en student”. Utöver dessa särskilda kriterier ska den som är lokal läroutbildare vara legitimerad förskolläroare samt ha genomgått eller genomgå handledarutbildning innan projektidens slut. Personligen har jag kunskap om försöksverksamheten med övningsförskoleområden både som kursläroare i förskolläroutbildningens verksamhetsförlagda kurser men också som en av fyra processledare som arbetar med att informera och utveckla samt förbättra kvalitet på verksamhetsförlagd utbildning genom samarbetet i försöksverksamheten med övningsförskoleområden.

2.2.1 Samverkan i nätverk kring förskollärostudenten

Kring varje student inom försöksverksamheten finns ett ”team” med kursläroare, en koordinator som sköter verksamhetsplaceringar samt en lokal läroutbildare knuten till en särskild stadsdel och student. Samtliga kursläroare och lokala läroutbildare är legitimerade förskolläroare.

Inför varje kursstart inom försöksverksamheten, vilket från och med vårterminen 2017 innebär samtliga fyra verksamhetsförlagda kurser, så ansvarar kursläroare för att planera och genomföra en nätverksträff tillsammans med de lokala läroutbildare som ska ta emot student i den verksamhetsförlagda kursen. Vid nätverksträffarna deltar lokal läroutbildare, kursläroare och koordinator. Syftet med nätverksträffar är bland annat att diskutera kursens lärandemål, få kännedom om och bli förtrogen med kursens uppgifter och lärandemål samt att diskutera

frågeställningar relaterade till bedömning av studenternas verksamhetsförlagda utbildning. Dessa nätverksträffar är under ständig utveckling. I takt med att ”fasta team” av lokala lärarutbildare byggs upp så är ambitionen att nätverksträffarna ska stärka samarbetet och fungera som en plattform för kollegialt lärande där uppdraget att ta emot studenter inte ska upplevas, som en informant beskrev att det tidigare upplevts som – ”ett ensamuppdrag”.

Den lokala lärarutbildaren deltar vid såväl kursstart med introduktionsföreläsning kopplad till aktuell kurs innehåll samt vid studenternas avslutande presentation. I slutet av varje kurs genomför respektive kurslärare och lokal lärarutbildare en utvärdering samt har en kort muntlig avstämning kring studentens prestation.

2.2.2 En första avstämning av försöksverksamhet med övningsförskoleområden

Inom försöksverksamheten med övningsförskolor förbinder sig de lärosäten som deltar till att medverka i uppföljning och utvärdering av projektet. Detta framgår enligt § 9 i Förordning om försöksverksamhet med övningsförskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar (*SFS 2014:2*) där skrivelsen lyder ”*En högskola som deltar i försöksverksamheten är skyldig att medverka i uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten.*”

I en rapport utifrån en första avstämning som gjordes av försöksverksamheten med övningsförskoleområden (Berlin, 2016) presenteras resultatet av en enkätundersökning som genomfördes på uppdrag av projektledningen för försöksverksamheten med övningsförskoleområden under våren 2015. I enkäten, som gick ut till samtliga deltagande grupper i försöksverksamhet med övningsförskoleområden, det vill säga studenter, lokala lärarutbildare, kurslärare, förskolechefer samt områdeschefer presenterades bland annat resultatet av enkätfrågor som berör bedömning. Lokala lärarutbildare och kurslärare ska samverka och föra en dialog kring studenternas prestationer. En fråga ställdes i enkäten kring hur lokala lärarutbildare och kurslärare bedömer dialogen kring studenters prestationer. Resultatet visade att sju av tio lokala lärarutbildare var nöjda med dialogen och motsvarande siffra för kurslärare var nio av tio. Vidare ställdes även en fråga gällande arbetet med bedömningsunderlaget. Lokala lärarutbildare fick frågan hur nöjda de var med det stöd de fått av kursläraren för att formulera bedömningsunderlag kring studenternas kompetens i förhållande till kursens lärandemål. Motsvarande fråga till kursläraren efterfrågade hur nöjd kurslärare var med det underlag som de mottagit från den lokala lärarutbildare som de samverkat med. Bland lokala lärarutbildare var sju av tio förhållandevis nöjda med stödet de

erbjöds i arbetet med bedömningsunderlag men bara var tionde av de lokala lärarutbildarna var mycket nöjda med stödet. I frisvar framkom det att lokala lärarutbildare tycker att bedömningarna är svåra och att stödet i dessa bör utvecklas, flertalet uttryckte att de vill bli mer insatta i förskollärarytbildningens lärandemål. Kurslärare angav i frisvar att *”det behövs ett förtydligande för hur LLU skall fylla i bedömningsunderlagen.”* och *”Lokala lärarutbildare kan behöva ha utbildning i bedömningsprocessen; bedömning av VFU-studenten samt i att skriva bedömning i relation till respektive kursmål.”* (Berlin 2016, s14) Trots att det framgår att det finns ett förbättringsutrymme så framgår även av rapporten att både lokala lärarutbildare och kurslärare ser det gemensamma arbetet kring studentens bedömning som någonting positivt. Merparten av lokala lärarutbildare och kurslärare har svarat att det gemensamma bedömningsarbetet påverkar studenternas lärande positivt.

2.3 Studiens relevans och bidrag

En första avstämning av försöksverksamheten med övningsförskoleområden (Berlin 2016) visar att det finns ett utrymme att förbättra den samverkan som sker kring bedömning mellan kurslärare och lokal lärarutbildare. Frågor som rör bedömning kring förskollärarytternas prestationer under verksamhetsförlagd utbildning visar i såväl enkätsvar som frisvar att både kurslärare och lokala lärarutbildare menar att det finns ett förbättringsutrymme. Det är i detta förbättringsutrymme som mitt intresse för lokala lärarutbildares tal om bedömning väcktes. För att kunna utveckla de lokala lärarutbildarnas arbete med bedömning under verksamhetsförlagd utbildning är det av vikt att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning.

Jag vill genom denna studie bidra till en ökad förståelse för hur betydelsefull den erfarenhet som finns hos lokala lärarutbildare i förskoleverksamheter är och de unika lärandemöjligheter som därmed skapas för förskollärarytternas. Studien kan bidra med kunskap och utveckling av samverkan mellan utbildning och fält och därmed ökad kvalitet på förskollärarytternas utbildning som i förlängningen bidrar till att framtida förskollärarytternas får bästa möjliga utbildning inför sitt kommande komplexa yrkesuppdrag.

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för olika former av bedömning, om återkoppling och kunskap kopplat till lärarprofessionen samt ge en bild av den forskning kring bedömning som är relevant för kommande resultat och diskussion. Jag kommer att presentera den kunskap och de problemställningar som inom bedömningsforskning som ligger till grund för studiens kommande analys och diskussionsavsnitt. Detta avsnitt om tidigare forskning kommer att beröra såväl nationell som internationell forskning.¹

3.1 Formativ och summativ bedömning

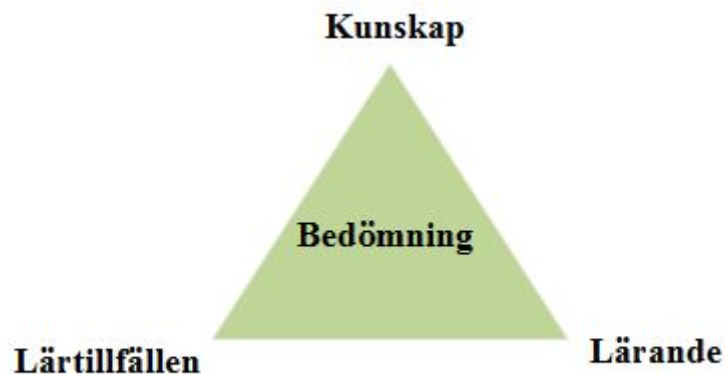
Begreppet bedömning är centralt för förståelse av studien. Att bedöma kunskap är idag mer aktuellt än någonsin, detta märks såväl inom forskning som inom skolvärlden och samhällsdebatten. Lundahl (2014) skriver att kunskapsbedömningar idag är ett av de, som han uttrycker det, kraftfullaste pedagogiska verktyg som finns för att disciplinera – både i positiv och negativ mening. Kunskaper om bedömningars nödvändiga, goda och onda konsekvenser är en förutsättning för att kunna göra etiskt försvarbara bedömningar. Kunskapsbedömning kan fungera för många olika ändamål, som ett didaktiskt verktyg, som ett kontrollinstrument och som sorteringsgrund. Att bedömning kan ha flera olika syften menar Lundahl kan förklaras med synen på kunskap. Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) menar också att bedömning är *”ett mycket kraftfullt pedagogiskt instrument”* och bedömningsituationen innebär att den som bedömer *”gör sig till en tillfällig domare över en annan människa”* (s.14).

Begreppen formativ och summativ används när man talar om bedömning. I korthet kan sägas att det som utmärker en bedömning som formativ är att den är framåtsyftande och ger någon form av återkoppling och vägledning medan summativ bedömning innebär en nulägesbeskrivning av befintlig kunskap och ofta används vid examination och betygssättning, det vill säga en sammanfattning av vad någon kan (Pettersson, 2010).

Figur 1 nedan visar på sammanhang mellan kunskap, bedömning, lärtillfällen och lärande. Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007) vill med triangeln visa hur summativ bedömning enbart utgår ifrån sambandet kunskap → bedömning, medan formativ bedömning rör sig mellan triangeln alla hörn. Inom formativ bedömning ställer man sig frågan hur

¹ I tidigare forskning benämns den lärare som tar emot student i verksamhet enbart som handledare. Begreppen handledare och lokal lärarutbildare behandlas synonymt i presentation av tidigare forskning.

undervisningen framöver påverkas av resultatet på bedömningen, vilket innebär att bedömningen ska fungera som ett verktyg för vidare handling.



Figur 1 Triangel bedömning Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007)

Erikson (2014) menar att det ofta görs skillnad på bedömning för respektive av lärande och betonar att dessa två former av bedömning inte står i motsats till varandra. De båda olika typerna av bedömning behöver och stödjer i viss mån varandra. Wiliam (2013) beskriver formativ bedömning som "providing feedback that moves learners forward" och menar att bedömning fungerar formativt när det finns ett underlag för studentens kunskap som tolkas och används av lärare, av studenten eller deras kamrater för att ta beslut om nästa steg i undervisningen och att dessa beslut blir bättre grundade än vad de hade varit om detta underlag för bedömning inte funnits. Pettersson (2005) beskriver formativ bedömning som "en bedömning som ska forma lärandet" och den summativa bedömningen som "temperaturtagningar av vad en person kan vid ett visst tillfälle" (s.32) Pettersson (2005) menar att oavsett om man använder formativ eller summativ bedömning så är det frågan om innehållet som är det viktigaste, att ställa sig frågan vad det är som ska bedömas och utifrån den metod valet faller på att reflektera över vad det är som blir bedömt och vad är det som inte blir det.

Grundtankarna med formativ bedömning kan enligt Jönsson (2013), Lundahl (2011) och Wiliam (2013) förklaras med hjälp av tre grundfrågor: Var befinner sig studenten? Vart är studenten på väg? Hur kan studenten komma dit? Viktigt i denna formativa process är att studenten själv är medveten om målet och var denne befinner sig i relation till detta mål. En

formativ bedömning utgår ifrån alla tre frågor, medan en summativ bedömning endast fokuserar på var studenten befinner sig i relation till målet och redovisar detta genom till exempel ett betyg. Ett betyg utan underlag för bedömning eller återkoppling till studenten ger ingen information om hur det fortsatta arbetet kan se ut eller vilka områden som studenten har god eller bristande förmåga inom (Jönsson 2013).

3.3 Återkopplingens betydelse

Det är inte enbart vid examinationer som bedömnings sker, vi lär och bedömer i flera olika situationer. Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007) menar triangelns hörn "lärtillfällen" inrymmer de situationer där lärande sker utanför planerad undervisning och även inbegriper återkoppling. Hattie (2009) menar att återkoppling är mer effektiv om den ges vid rätt svar än vid felaktigt svar och om återkopplingen bygger på och visar på förändring från de kunskaper som tidigare visats. I syfte att förbättra kunskaper inom något menar Hattie vidare att kritik och beröm är den minst effektiva formen av återkoppling. Pettersson (2010) poängterar att det är självklart att den kunskap som kan bedömas är den som visas, att kunskap synliggörs är en förutsättning för såväl formativ som summativ bedömning. Wiliam (2013) menar att mottagaren för bedömning och återkoppling måste ges tid att ta till sig återkopplingen, om den ges i samband med ett betyg så förlorar återkopplingen sin funktion som framåtsyftande. Erickson (2014) fastslår att ett högst väsentligt och övergripande syfte med bedömning är att den ska stödja det framtida lärandet och undervisningen. Detta genom att bidra med adekvata iakttagelser av nuläget men också genom att ge konstruktiv och användbar information vad gäller fortsatt arbete. Oavsett vad som bedöms så konstaterar Erickson att den formativa bedömningen handlar om kommunikationen mellan kunskap och lärande för att öka lärandet i sig och ge kunskap om hur lärande framöver kan utvecklas till att bli mer positivt och effektivt.

3.4 Bedömningens validitet och reliabilitet

Målet med en bedömning är att den ska vara relevant och trovärdig. Vid bedömning av studenters prestationer under verksamhetsförlagd utbildning är det svårt att mäta någonting som ger exakta siffror då det handlar om en process som bedöms fortlöpande under kursen. Bedömningens säkerhet handlar om att säkra att man mäter det som är tänkt att mätas och om den tolkning man gör att detta är trovärdig, detta är bedömningens validitet. Erickson (2015) menar att det är viktigt att noga kontrollera så att man mäter det som är tänkt att mätas då det i många fall är lätt att istället fokusera på det som är lättast att mäta. Erickson menar att

negativa synpunkter som framförs kring bedömning ofta handlar om att bedömning tar tid från lärande och att det är själva mätningen som tar över hand vilket innebär att det lättast mätbara görs till det viktigaste. I bedömningsarbete som har en hög validitet så reflekterar bedömaren noga kring vad bedömningen mäter och hur man går tillväga för att bedöma detta (Skolverket, 2011). Validitet handlar om att bedömningen ska vara så rätt som möjligt och bedömningens reliabilitet om att den ska vara så rättvis och tillförlitlig som möjligt. Vid hög reliabilitet i mätningar ska resultatet vara det samma oberoende av vem det är som utför testet. Vid bedömningar talar man istället om att vara samstämmig i bedömningen, att olika bedömare som bedömer samma sak ska vara så överens som möjligt. Då talar man om interbedömarreliabilitet.

3.5 Vad är det som bedöms under verksamhetsförlagd förskolläraryt utbildning?

Vid formativ bedömning framhåller Torrance och Prior (1998) att det är en förutsättning att vara medveten om vilket fokus bedömningen har, vad som bedöms och vad som inte bedöms. Viktiga faktorer inom bedömning menar Pettersson (2010) är att vara medveten om förhållningssätt, det vill säga vilket förhållningssätt den som bedömer har till kunskapen som ska bedömas och vilket förhållningssätt den har som bedöms till kunskapen. Att vara medveten om vad som är en personlig åsikt och vad som regleras via styrdokument är en förutsättning för att inte styras av personliga uppfattningar av vad bedömningens innehåll ska vara. När man talar om bedömning är alltså den syn som finns på kunskap, lärande och det aktuella ämnet central.

Hegender (2007) har i en studie granskat lärandemål för verksamhetsförlagd utbildning från flera olika högskolor och universitet. Hans resultat visar på att integreringen av teori och praktik i målen är sammanblandade i vad han kallar "ett mischmasch", alltså en blandning av teoretiska och praktiska kundskapsformer.

Styrdokument för svensk lärarutbildning lyfter förväntningarna på att teori och praktik integreras under verksamhetsförlagd utbildning: *Lärare förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan i lärarutbildningens teoristudier mellan dessa inslag. Denna växelverkan kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning.* (Regeringens proposition 1999/2000:135, s 17)

Hegender (2010) menar att man kan förstå lärarkunskapens uttrycksformer (jfr Fenstermacher, 1994) utifrån antingen påståendekunskap eller procedurkunskap och att dessa två kunskapsgrunder (jfr Cochran-Smith och Lytle 1999) som forskning-för-praktiken (forskningsgrundad) eller kunskap-i-praktiken (erfarenhetsgrundad). Detta kunskapsteoretiska analysverktyg kan användas för att kategorisera lärarkunskaper och förtydligas genom Hegenders (2010) modell nedan (figur 2) för att förstå hur dessa kunskapsformer och uttrycksformer samverkar inom verksamhetsförlagd utbildning:

		Lärarkunskapens kunskapsgrunder	
		Kunskap-för-praktiken	Kunskap-i-praktiken
Lärarkunskapens uttrycksformer	Påståendekunskap	Analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till pedagogisk/didaktiska teorier	Analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till konsekvenser i och för skolpraxis
	Procedurkunskap	Handla i förhållande till pedagogiska/didaktiska teorier	Handla i förhållande till beprövad erfarenhet

Figur 2, Lärarkunskapens kunskapsgrunder och uttrycksformer, Hegender (2010a)

Hegender (2009) lyfter som ett exempel att en lärare i ett påstående kan uttrycka att de har kunskap om någonting, men det betyder inte automatiskt att de har procedurkunskap eftersom det är en kunskap som endast kan visas i handling och är alltid kontextuell: ”Man kan ha kunskap om procedurer (såväl språkliga som kroppsliga handlingar) och uttrycka dem språkligt, men kunskapsformen är ändå påståendekunskap. Exempelvis kan lärare 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”. (Hegender 2007, s.196) Procedurkunskap kännetecknas av att den uttrycks med det språkliga eller det kroppsliga. Den kunskap som uttrycks verbalt och är kontextberoende benämns som procedurkunskap.

3.6 Att beskriva yrkeskunnande

På frågan om vad som utmärker skickliga lärare skriver Lindqvist (2015) utifrån en studie som bygger på data från två forskningsprojekt med syfte att definiera lärares kunnande utifrån lärares egna utsagor om sitt kunnande. Denna typ av kunnande menar Lindqvist utgår ifrån

praktikens villkor och är bunden till en kontext och kan därmed vara svår att begreppsliggöra. Efter att ha undersökt dessa utsagor och formuleringar framstod en beskrivning av vad som uttrycker en skicklig lärare med två ord: Ödmjuk orubblighet. Dessa två ord står för lärarens förmåga att agera med ett förhållningssätt som är ödmjukt men ändå utgår från de ramar man har att förhålla sig till i professionell yrkesutövning. Lindqvist (2015) menar att kunskap som är av en erfarenhets- och handlingsbaserad karaktär många gånger är tyst kunskap, vilken inte alltid går att formulera språkligt. Janik (1991) menar att denna kunskap kan artikuleras om den måste göras det, att den tysta karaktären på kunskapen kan bero på att kunskapen aldrig har behövt formuleras.

Denna kunskap som ofta benämns som ”tyst” kan förstås genom Lindqvist och Nordängers (2007) studie där de har studerat lärares person- och kontextbundna praktiska kunnande. Studien visar på att avgörande inslag i lärarnas praktiska kunnande var vilja och förmåga till närvaro och önskan om att uppnå en relation. Lindqvist och Nordängers uppmärksammar att lärare ofta använder sig av metaforer för att förmedla det centrala i sin kunskap. De menar att lärarnas språk är ett målade språk som i stor utsträckning använder metaforer när de beskriver sin kunskap såväl som verksamhet. Detta menar Lindqvist och Nordängers blir ett verktyg för mottagaren av metaforen eller exemplet för att kunna förstå och erfara känslan även om det är utanför kontext. De menar att även om det kan vara svårt att artikulera de kunskapsmässiga handlingar som ligger bakom lärares handlande kan det med hjälp av metaforer framstå tydligt. Utifrån detta resonemang menar Lindqvist och Nordängers att en yrkesutbildning som lärarutbildning inte enbart kan bygga på påståendekunskap (Hegender 2010; Fenstermacher, 1994) utan att deltagandekunskap (Hegender 2010; Cochran-Smith och Lytle, 1999) också måste hållas central: *”Att verkligen våga vara i praktiken blir lika viktigt som att distansera sig från den genom teoretiska reflektioner. Att berätta, föda fram, hålla liv i eller återuppväcka metaforer som uttryck för praktiskt kunnande blir nödvändiga inslag i en sådan utbildning”* (Lindqvist och Nordängers, 2007 s.190) Lindqvist och Nordängers skriver att lärares berättelser och bilder av sitt praktiska yrkeskunnande måste erkännas och betraktas som en del av yrkesspråket inte gå förlorat i *”akademins försök att översätta det oöversättliga”* (s.190). Dock krävs det en medveten reflektion för att lära av denna språkliga form att uttrycka lärande, särskilt för de som inte har erfarenhet från praktiken att relatera den till, som till exempel nya förskollärostudenterna. De menar att någon som har erfarenhet från den kontext som metaforen syftar till att beskriva snabbt kan ”greppa” vad den avser beskriva,

medan metaforen för någon som saknar denna erfarenhet så måste, som Erlandson (2006) skriver, metaforen *”ta vägen genom tanken”* (s.51) för att bli begriplig.

Johansson och Palla (2014) menar utifrån studier av trepartssamtal med student, kurslärare och handledare att *”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.”* (s.11). De menar också, precis som Nordänger (2010), att förmågan att konstruera, etablera och upprätthålla ett ramverk är en central kompetens. Nordänger har i en studie undersökt hur yrkesverksamma lärare talar om hur lärarskicklighet framträder. I studien poängteras förmåga till relationsskapande som en betydelsefull del av yrkeskunnandet. De yrkesverksamma lärarna i studien pekade ut särskilda situationer där de anser lärarskicklighet framträda: Situationer där läraren kan visa förmåga att etablera och upprätthålla ett ramverk, till exempel hur lärare hanterar inledningar och introduktioner till aktiviteter och hur de hanterar när något oförutsett inträffar och i situationer där läraren deltar i ett gemensamt kollegialt framträdande till exempel att hjälpas åt i arbetslaget, enas om saker som rör barnen, upprätthålla en professionell föräldrakontakt.

Under verksamhetsförlagd utbildning har forskning visat, bland annat Hegender (2010), att handledares uppfattning om yrket förstärks hos studenten snarare än ifrågasätts. Hultman och Schoultz (2012) har studerat hur handledare delger yrkeskunnande till sina lärarstudenter. I Hultman och Schoultz studie lyfter handledare studentens förmåga att ställa frågor som en viktigt utgångspunkt för utveckling under verksamhetsförlagd utbildning. Detta kunde de koppla till studentens vilja att själv söka kunskap. Att se individerna i gruppen lyftes också som betydelsefullt och som ett uttryck för studentens sociala kompetens. Till den sociala kompetensen kopplade de lokala lärarutbildarna också studentens kroppsspråk och med vilken säkerhet studenten agerade i praktiken. De lyfte också studentens didaktiska kompetens som central i handledning och bedömning. Till den didaktiska kompetensen kopplas kroppsspråk samt innehåll och upplägg av verksamheten. Som ett utvecklingstecken inom den didaktiska kompetensen lyfter de lokala lärarutbildarna studentens förmåga att anpassa innehåll och upplägg. Att *”agera som lärare”*, vilket fick betydelsen att utveckla ett ansvarstagande för verksamheten och att agera med självständighet lyftes också som viktiga kompetenser av handledare under verksamhetsförlagd utbildning. I de senare egenskaperna syntes en tydlig progression i utvecklingen från de första perioderna till de senare. Hultman och Schoultz har sett att handledaren till en början studerar studenten och bildar sig ett helhetsintryck. Vilket intresse studenten visar, vilka frågor som ställs och hur studenten bemöter barnen.

Utvecklingen under verksamhetsförlagd utbildning menar Hultman och Schoultz går från att studenten utvecklar en social kompetens till att studenten lär sig behärska de didaktiska frågorna. Vidare menar också Hultman och Schoultz att teoretiska begrepp användes sparsamt i handledningen, men att handledarens egna praktiska teori användes som underlag för diskussion och reflektion. Egenskaper som att vara lyhörd och att kunna observera tycks vara viktiga. Studentens konkreta erfarenhet under verksamhetsförlagd utbildning lyfts som central: *”Som studerande ska man direkt få en känsla för hur det är att vara lärare och gå in i ett skarpt läge. I den situationen blir det möjligt för handledaren att besvara den vanligaste frågan – hur gör du?”* (Hultman och Schoultz, 2012 s.354)

3.7 Förskollärarkompetensens interagerande dimensioner

Kompetenser är ett brett begrepp och handlar om hur kunskap, färdigheter och förståelse inom en profession kommer till uttryck. Sheridan, Sandberg och Williams (2015) illustrerar förskollärarkompetens i tre interagerande dimensioner vilka är: kunnande om vad och varför, kunnande om hur och interaktiva transformativa och relationella kompetenser. Dessa dimensioner har utformats ur resultatet av intervjuer och observationer av förskollärare där förskollärare själva fick sätta ord på vilka kompetenser de använder i sin yrkesutövning och hur kompetenserna tar sig uttryck i praktiken. Figur 2 nedan är avsedd att spegla det komplexa samspelet mellan förskollärares förväntade kompetenser.



Figur 3. Dimensioner av förskollärarkompetens. Sheridan, Sandberg och Williams (2015)

3.7.1 Kompetensdimensionen "Kunnande om hur"

Dimensionen "Kunnande om hur" fokuserar på förskollärarens förmåga att leda individuella barn och barn i grupp, ledarkompetens och relationer till kollegor. Kompetenserna inom

denna dimension handlar om förskollärarens förmåga till att agera professionellt och konkretisera förskolans läroplan (Skolverket, 2016) i handling med barnen. Sheridan, Sandberg och Williams (2015) lyfter också inom denna dimension organisationskompetens vilket till exempel kan innebära förskollärarens förmåga att kunna organisera såväl dagsstruktur som att sköta administrativa uppgifter. Centrala kompetenser inom denna dimension är även närvarokompetens, beredskapskompetens och simultankompetens. Dimensionen ”Kunnande om hur” utvecklas i gränslandet mellan praktisk erfarenhet och teoretiska kunskaper.

3.7.2 Kompetensdimensionen ”Kunnande om vad och varför”

Med kompetensdimensionen ”Kunnande om vad och varför” fokuserar Sheridan, Sandberg och Williams (2015) på förskollärarens förmåga att kommunicera och förklara verksamhetens syfte och innehåll i förhållande till teorier om barns lärande och utveckling samt läroplanens mål i ett gemensamt yrkesspråk. De menar att förskollärarens vilja att fördjupa sina kompetenser och att vidareutbildas inom sitt yrke bidrar till att denna dimension av förskollärarkompetens fördjupas. Sheridan, Sandberg och Williams lyfter reflektionens betydelse när samhället förändras och därmed normer kring kunskap, lärande och förhållningssätt. I studien lyfte förskollärare betydelsen av att hålla sig uppdaterad genom aktuell forskning, att detta blev ett redskap för att hantera vardagliga situationer. I dimensionen ”kunnande om hur” ryms kompetenser som: Förmåga till reflektion, vilja till kompetensutveckling samt ämnes och innehållskompetens.

3.7.3 Kompetensdimensionen ”Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser”

Som en unik dimension inom forskning om förskollärarkompetens lyfter Sheridan, Sandberg och Williams (2015) förskollärarens interaktiva, transformativa och relationella kompetenser. Inom denna dimension ses förskollärarens kompetens som ett relationellt fenomen som uppstår när kunskaper, färdigheter och förmågor interagerar. Inom denna dimension är förskollärarens kommunikativa kompetens, omsorgskompetens, sociala kompetens och didaktiska kompetens tillsammans centrala. Det innebär att *”kompetens är beroende av hur enskilda förmågor och kunskaper utvecklas inom specifika områden och sammanhang och hur de kommuniceras och transformeras till en helhet, det vill säga binder samman kunskap om vad, varför och hur.”* (s.86)

4. Centrala begrepp

4.1 Formativ bedömning

En formativ bedömning känns igen av att den är framåtsyftande och återkopplande. Formativ bedömning brukar kännetecknas av tre frågor: Var befinner sig studenten? Vart är studenten på väg? Hur kan studenten komma dit? I den formativa bedömningsprocessen är det viktigt att göra studenten medveten om var i processen på väg mot målet som denne befinner sig och vad som krävs för att nå dit. Detta kan ske genom återkoppling i form av till exempel ett bedömningsunderlag.

4.2 Summativ bedömning

Om formativ bedömning utgår ifrån de tre frågorna ovan, så utgår summativ bedömning endast på frågan om var studenten befinner sig. Detta sammanfattas, summeras, ofta i form av poäng eller betyg. En summativ bedömning ger inte studenten någon ledtråd eller handledning kring hur det fortsatta arbetet mot att nå målet kan se ut.

4.3 Validitet inom bedömning

Validitet inom bedömning kan sägas handla om att bedöma det som ska bedömas, att genom bedömningen mäta det som ska mätas. Att mäta rätt saker handlar inte enbart om att det ska vara rätt objekt för bedömningen, det handlar också om att bedöma rätt saker på ett riktigt sätt, det vill säga att de slutsatser man drar av bedömningen och konsekvenserna som detta innebär för de som bedöms blir riktiga. Ett problem inom validitet i bedömning kan vara att bedömningen kommer att handla om något annat än det som ska bedömas, att saker som inte ska bedömas vägs in. Detta riskerar till exempel ske när formen för bedömning är snäv och kan bli exkluderande för vissa av studenterna. Det engelska ordet för detta omedvetna gynnandet eller missgynnandet är bias, och är svårt att översätta till svenska utan att ordet tappar betydelse.

4.4 Reliabilitet inom bedömning

Om validiteten handlar om att bedömningen ska vara så rätt som möjligt, så kan man säga att reliabiliteten handlar om att den ska vara så rättvis och tillförlitligt som möjligt. Vid hög reliabilitet i mätningar ska resultatet vara det samma för att testet ska vara reliabelt oberoende av vem det är som utför testet. Vid bedömningar talar man istället om att vara samstämmig i bedömningen, att olika bedömare som bedömer samma sak ska vara så överens som möjligt. Då talar man om interbedömarreliabilitet.

5. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag placera min studie i ett teoretiskt ramverk genom att redogöra för de teoretiska perspektiv som används för att analysera materialet i studien. De teoretiska perspektiv jag utgått ifrån är diskursanalys och maktteori.

5.1 Diskursbegreppet: teoretiska utgångspunkter

Studiens vetenskapliga utgångspunkt är diskursanalys. En diskurs kan beskrivas som en uppsättning regler, dessa kan vara legitima såväl som illegitima. Sanningar är inget absolut, utan någonting som konstrueras inom en diskurs, vad som betraktas som sant beror på vilka åsikter och "sanningar" som är acceptabla inom diskursen. Enligt Foucault (1993) är språket en väg till att synliggöra relationer och att språket i sig skapar kategorier. Genom att analysera både helheten och delar av vad som sägs strävar man i diskursanalys efter att förstå hur diskursens kommit till och hur den upprätthålls. Med hjälp av diskursanalys vill man förstå och synliggöra maktförhållanden, förgivettaganden och normer. En diskurs är föränderlig, och för att förstå den behöver man förstå den ur såväl sitt rådande sammanhang som historiska och sociala sammanhang. Inom ett diskursanalytiskt perspektiv anses språket vara relationellt och inom diskurserna skapar språket sanningar som syftar till en viss organisation, makt och kontroll. Dessa sociala kontexter används för att strukturera upp och styra innehållet i det vi säger (Franzén, 2010).

Alveson och Sköldberg (2008) menar att begreppet "diskurs" innefattar alla typer av språkanvändning. I såväl skriftliga som muntliga sammanhang. De menar att diskurs är en social kontext och att fokus på diskursen innebär att man, som Potter (1996) uttrycker det intresserar sig för "*tal och texter som delar av sociala praktiker*" (s.105). Ytterligare en förklaring för att ringa in begreppet diskurs ges av Börjesson (2003) som menar att man kan se diskurser som "*talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som "sant", " trovärdigt", "förnuftigt", "gott" m.m. Diskursens gränser eller bopålar visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang.*" (s.21)

5.2 Konstruktivistisk referensram

Inom diskursanalys är inte syftet att leta efter allmängiltiga sanningar, istället bedrivs diskursanalys ofta inom en konstruktivistisk referensram. Ett konstruktivistiskt perspektiv

innebär enligt Sahlin (1999) ”att föreställningen om oss själva, andra, omgivningen och världen betraktas som sociala konstruktioner.” (s.90) Syftet med diskursanalys blir att studera hur diskurser används, skapas och uppstår.

Foucault (1993) menar att det är meningslöst att försöka söka efter en given sanning eller bakomliggande sanning, eftersom den inte finns. Han menar att det man kan göra är att studera de diskurser som är rådande för att kunna förklara hela eller delar av verkligheten. Målet med diskursanalys är således inte att förklara hur det ”egentligen” ligger till, eftersom det enligt de konstruktionistiska tankar som diskursteori bygger på inte finns någon egentlig sanning. Diskursanalysen bygger alltså på tron att människor genom språk skapar konstruktioner av den sociala världen, och att detta enligt Potter och Whetherell (1987) görs genom olika utsagor. När man som forskare arbetar med ord och meningskonstruktioner så innebär det att några utsagor blir valda medan andra blir bortvalda, och att de konstruktioner man väljer får konsekvenser. Diskursanalysen kan enligt Potter och Whetherell sägas utgå ifrån följande sex antaganden:

1. *Språket används för varierande funktioner och har varierande konsekvenser*
2. *Språket är konstruerat och konstruerande*
3. *Samma fenomen kan beskrivas på många sätt*
4. *Därför kommer det finnas betydande variationer i utsagorna*
5. *Än så länge finns det inget idiotsäkert sätt att handskas med dessa variationer och sålla ut redogörelser som är ”bokstavliga” eller ”riktiga” från dem som är retoriska eller felaktiga och därmed undvika de problem som variationer innebär för forskare med en ”realistisk” språkmodell.*
6. *De konstruktiva och flexibla sätt på vilka språket används borde i sig bli ett centralt ämne att studera. (s. 35)*

5.3 Maktförhållanden i relationer

Foucault (1993) belyser kopplingen mellan makt och kunskap, och kortfattat kan sägas att Foucault ser makt som något som existerar i relationer och uttrycks i handling. Maktrelationer menar Foucault är nära förbundet med kunskap. Säljö (2000) menar att lärandesituationers maktaspekt sällan diskuteras i pedagogiska sammanhang, trots att det är i mötet med studenten som läraren kommunicerar och visar på vad som är viktigt att göra och lägga märke till. Säljö menar att det väsentliga är att inse att när detta sker så är det vissa aspekter av en verklighet som blir legitima och giltiga och därmed ges en hög status. Vilken kunskap som

förmedlas blir därmed en effekt av makt, och kunskap kan därav inte skiljas från makt. Denna maktutövning kan ses mellan olika aktörer, student och handledare men även mellan samhälle och lärare utifrån den styrning som sker genom förskolans styrdokument. Bedömning anses ha en disciplinerande funktion och kan användas som ett maktmedel (Foucault, 1977).

6. Metod

I följande kapitel kommer jag att redogöra för studiens vetenskapliga utgångspunkt samt redogöra för studiens metodologiska tillvägagångssätt, urval och analysmetod. Jag kommer också presentera de etiska överväganden som jag har stött på under studiens gång samt diskutera tillförlitlighet och generaliserbarhet. Vidare kommer jag även föra en diskussion om min förförståelse och hur den eventuellt kan komma att påverka datainsamling och analys. Jag kommer också ge en bild av hur jag har arbetat med forskningsöversikt för att söka tidigare forskning och litteratur till studien.

6.1 Metodval

För att ge svar på studiens syfte vilket är att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskolläroprogrammet så krävdes en noga övervägning av metod. Valet föll efter många överväganden på diskursanalys som teori och analysmetod med kvalitativa semistrukturerade intervjuer (Alvesson och Sköldberg, 2008). Mitt metodresonemang krävde att jag började med att tydliggöra vad studien syftar till att undersöka och därefter söka lämplig metod för att genomföra fältarbetet. I detta vägde jag också in studiens teoretiska utgångspunkt, diskursanalys.

I mitt val av metod resonerade jag kring på vilket sätt jag skulle komma att påverka resultatet, om det mänskliga samspelet som oundvikligt uppstår under en intervju skulle komma att påverka objektiviteten. Kvale och Brinkmann (2014) avfärdar att kvalitativa forskningsintervjuer skulle sakna relevans på grund av det mänskliga samspelet, de menar att det finns ett stort antal motsägelsefulla betydelser av ordet objektivitet och att den kvalitativa intervjun varken kan anses vara en objektiv eller en subjektiv metod. Vidare menar Kvale och Brinkmann att fokus i kvalitativa intervjuer inte bör vara om den information man får har generell giltighet, det viktiga är att klargöra och beskriva de uppfattningar som informanten ger uttryck för, även om dessa stundtals kan vara motsägelsefulla. Min uppgift som intervjuare är att ställa lämpliga följdfrågor i de fall där jag anser att informanten behöver specificera sitt svar vidare samt att kritiskt granska svaren på de öppna frågor som jag ställer under intervjun.

6.2 Sökstrategi och arbete med artiklar

I arbetet med studiens teoretiska del samt genomgång av tidigare forskning använde jag mig främst av följande sökord och nyckelbegrepp för att skapa en översikt: *VFU, verksamhetsförlagd utbildning, bedömning, yrkeskompetens, praktiskt yrkeskunnande och professionalism, diskursanalys* tillsammans med *förskollärare* och *förskola*. Det första sökordet fångade in forskning och litteratur om området som jag studerar. Sökordet *bedömning* snävade ner det till sökresultat som låg närmare studiens syfte. *Yrkeskompetens, praktiskt yrkeskunnande och professionalism* i samband med ordet *förskollärare* och *förskola* togs med för att ge en bild av vad forskning säger är förväntade kunskaper efter en avslutad förskolläraryt utbildning. Jag har i arbetet använt mig av Göteborgs universitetsbiblioteks sökverktyg "Supersök". Jag har även använt mig av referenslistor i avhandlingar, böcker och artiklar för att skapa en översikt kring ämnet *bedömning*. Jag har så långt som möjligt försökt att begränsa mina sökresultat till de avhandlingar, böcker och artiklar som har en koppling till förskolan eller verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning.

6.3 Urval

Som grund för studiens material ligger 16 kvalitativa intervjuer med lokala lärarutbildare från åtta olika övningsförskoleområden (Göteborgs universitet, 2015). Valet att tillfråga lokala lärarutbildare från olika områden beror på att förutsättningarna för uppdraget som lokal lärarutbildare styrs av lokala riktlinjer vilket innebär att lokala lärarutbildares varierande förutsättningar kan vara en faktor som påverkar resultatet, därför har jag varit angelägen om att flera områden skulle vara representerade i studien. Med förutsättningar menas här exempelvis vilken tid som är avsatt i avtal kring verksamhetsförlagd utbildning. Varje stadsdel och kommun som deltar i försöksverksamheten med övningsförskoleområden har egna avtal med riktlinjer för lokala lärarutbildare. Tiden som anges i dessa lokala avtal i varje område är de timmar lokal lärarutbildare får extra i sitt uppdrag för att handleda studenter i verksamheten, att delta vid kursstarter, nätverksträffar, examination, utvärderingar samt att sammanställa bedömningsunderlag som skickas till kurslärare i slutet av kursen. Förutsättningarna kan se olika ut, men ett ungefärligt snitt på tid för uppdraget är 15-20 timmar per verksamhetsförlagd kurs. Inom dessa timmar ryms deltagande i nätverksträff, deltagande vid kursstart, deltagande vid examination samt tid för handledning i verksamhet och för att skriva bedömningsunderlag.

De informanter som deltog i studien är alla förskollärare och lokala lärarutbildare och de har varierande antal år som yrkesverksamma, de har utbildats vid olika lärosäten samt har tagit emot olika antal studenter. Studiens målgrupp är yrkesverksamma förskollärare samt kurslärare i förskolläraryrket och andra med intresse av dessa utbildningspedagogiska frågor.

6.4 Tillvägagångssätt

Jag valde att utgå ifrån studentlistan med verksamhetsplaceringar för studenter som läste Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016c) hösterminen 2016. Listan som var i Excel-format sorterade jag utifrån efternamn på lokal lärarutbildare. Därefter plockade jag ut var femte namn på listan. På så sätt var jag säker på att urvalet var slumpartat och att samtliga som fick förfrågan var aktiva som lokala lärarutbildare. Jag valde att i mailform skicka ut en förfrågan (se bilaga 1). Förfrågan skickades till 44 lokala lärarutbildare och innan förfrågan gick ut kontrollerade jag att alla områden/kommuner som deltar i försöksverksamheten med övningsförskoleområden var representerade bland de som tillfrågades. Efter en vecka hade 15 av de tillfrågade svarat positivt till att bli intervjuade. Flertalet svarade att tiden för att ta emot mig för intervju inte fanns i nuläget, att det inte fanns möjlighet att lämna barngrupp eller ta in vikarie för att själva kunna gå undan. Två av de respondenter som svarade positivt till att bli intervjuade ställde senare in de bokade intervjuerna med hänvisning till svårigheter att lämna förskoleverksamheten. Jag väljer att ta med denna information i studien då jag finner det relevant för att belysa hur tidsaspekten spelar in i förskoleverksamhetsrelaterade aktiviteter, såväl som intervju som handledning av student. En påminnelse skickades ut ca två veckor efter första förfrågan, jag fick då ytterligare tre positiva svar och hade därmed 16 intervjuer inbokade.

När jag bokade de 16 intervjuerna så beslöt jag mig för att avgöra huruvida jag skulle skicka ut en tredje påminnelse till de slumpvis utvalda lokala lärarutbildare som fått förfrågan eller inte först när dessa intervjuer var genomförda. Detta eftersom jag inför intervjuerna studerat Kvale och Brinkmann (2014) som menar att det är undersökningens syfte som ska styra urvalet. Eftersom mitt syfte är att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning i förskolläraryrket var jag i min planering medveten om att detta skulle innebära att jag behöver djupstudera varje intervju för att tolka intervjuerna med diskursanalys som metod. Antalet intervjuer bör därför begränsas till ett för studiens syfte rimligt antal. Kring metoden att låta studiens syfte avgöra antal

informeranter skriver Kvale och Brinkmann (2014) *”Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta”* (s.156). Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det inte är antalet utsagor som är det intressanta när man som forskare använder sig av diskursanalys som teori. Snarare är det antalet variationer och nyanser i redogörandet som är det intressanta. Traditionellt sett skriver Kvale och Brinkman (2014) har det inom forskning funnits en strävan efter att eftersträva studier med en stor mängd data som kan tolkas och anses återspegla något mer bakomliggande där resultatet visar på en konsistens. Inom diskursanalys är konsistens, det vill säga återkommande mönster, av intresse men även inkonsistensen, det vill säga utsagor som ”sticker ut” och avviker från övrigt resultat är av minst lika stort intresse. (Alvesson och Sköldberg 2008)

Utifrån att syftet med studien är att ta reda på vilka skilda sätt lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning så valde jag att formulera frågorna utifrån studiens teoretiska ansats diskursteori. Utifrån diskursanalytisk teori så utformades intervjuguiden med fokus på hur lokala lärarutbildare talar om bedömning. Widerberg (2006) menar att hur intervjumaterialets utformning planerats måste vägas in när resultatet analyseras. Dessa menar hon möjliggör en mer specifik och bredare tolkning av en studies resultat med syfte att synliggöra teman och diskurser. Jag ville med min formulering av intervjufrågorna se såväl strukturella drag, vilket i studiens fall är till exempel de lokala lärarutbildarnas givna förutsättningar för uppdraget såsom arbetstid, ansvar för en student, det område de arbetar i, om de har genomgått handledarutbildning men också synliggöra kulturella faktorer såsom föreställningar om förväntade kompetenser hos sig själv och sina kollegor, föreställningar om förskollärarstudenten, föreställningar om kulturell arbetsmiljö på förskolan tillsammans med arbetslag.

Genomförandet av studien inleddes med att jag gjorde två provintervjuer. Resultatet av dessa provintervjuer blev intervjuguiden (se bilaga 3). De jag provintervjuade är båda lokala lärarutbildare inom försöksverksamheten, dock var de inte bland de slumpvis utvalda utan kontaktades genom att vi tidigare arbetat med studenter tillsammans i egenskap av lokal lärarutbildare och kurslärare. Jag hade därmed förförståelse och vetskap om hur dessa lokala lärarutbildare arbetar med bedömningsunderlag vilket kan ha påverkat hur jag ställde följdfrågor och valde därför att inte inkludera provintervjuerna i resultatet. De 16 intervjuerna var cirka 20 minuter långa och ingen informant hade i förväg läst frågorna, dock var de medvetna om ämnet för min intervju.

Merparten av intervjuerna genomfördes genom att jag besökte informantens arbetsplats och intervjuerna genomfördes oftast i ett fikarum eller arbetsrum där vi kunde sitta avskilt. Informanterna tillfrågades innan varje intervju om det gick bra att jag spelade in intervjun. Ett fåtal intervjuer genomfördes på Pedagog, Göteborgs Universitet, i samband med att lokal lärarutbildare deltog i examination av studenter eller i annan utbildning såsom handledarutbildning. Samtliga intervjuer genomfördes efter studenternas sista kursdag i Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare (Göteborgs universitet, 2016c). Det är vid sista kursdag som det bedömningsunderlag som lokal lärarutbildare skriver ska skickas till kurslärare, därav denna tidsplanering då jag inte ville att min intervju skulle påverka deras bedömning i aktuell kurs.

6.4.2 Tillvägagångssätt analysförfarande

För att analysera materialet har jag utgått ifrån Sahlins (1999) frågeställningar för hur man konkret kan analysera och avgränsa diskurser. Frågeställningar som använts för att analysera intervjuerna är följande:

- Hur ser beskrivningarna ut?
- Vilken struktur har de?
- Vilka underliggande förutsättningar rymmer de och vad tas för givet?
- Vilken verklighetsbild bygger de på – och leder till?

Ovanstående frågeställningar för analys omformulerades för att passa min studie till:

- Vilka bilder av rollen som bedömare har framkommit i de lokala lärarutbildarnas tal?
- Vilka bilder av förskollärostudenters förväntade yrkeskunskaper har framkommit i de lokala lärarutbildarnas tal?
- Vad är problemet/utmaningen med bedömning under verksamhetsförlagd utbildning?
- Vad lämnas oproblematiserat/uttalat kring bedömning i de lokala lärarutbildarnas utsagor?
- Vilka skillnader och likheter finns det mellan de lokala lärarutbildarnas olika utsagor?

Ovanstående frågeställningar har fungerat som en utgångspunkt för analysen och definieringen av framträdande teman. Utifrån ovanstående analys och djupläsning av de transkriberade intervjuerna växte två huvudteman med underliggande underteman fram.

6.5 Generaliserbarhet & tillförlitlighet

Studien har till antalet 16 informanter, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) och Creswell (2013) bedöms som att vara nog många för studier som genomförs med kvalitativ metod och semistrukturerade intervjuer. Som jag skriver under rubriken "Tillvägagångssätt" upplevde jag en *mättnad* efter 16 intervjuer. Detta märks, som Kvale och Brinkmann (2014) menar när samma teman i svaren ges och inga nya tillförs. Under intervjuerna strävade jag efter att inte ställa ledande frågor. Inför varje intervju redogjorde jag också kortfattat för min egen bakgrund och mitt syfte med studien.

Under transkriberingsarbetet har jag strävat efter att så noggrant som möjligt överföra det talade ordet till det skrivna. Kvale och Brinkmann (2014) menar att detta är nödvändigt för att undvika tolkningar under transkriberingen som kan påverka materialet. Informanternas citerade utsagor har jag valt att justera från talspråk till skriftspråk, detta har skett utan att innehållet eller syftningen i utsagorna har ändrats. Detta dels för att göra citaten förståeliga i text men också av hänsyn till informanterna då talspråk i text upplevs som fördummande. (Thomson, 2002)

För att tydliggöra arbetsgången med studien och för att öka transparensen i studien har jag valt att inför varje avsnitt skriva en kort inledande text där jag redogör för vilka val jag gjort i upplägget av studien och att systematiskt redovisa min arbetsgång.

Kvale & Brinkmann (2014) lyfter vikten av att man som intervjuare undviker att ställa ledande frågor och att det är viktigt att det är informanten som ska lyftas fram och inte styras av vad de tror att jag som intervjuare vill ha för svar. Eftersom mina intervjufrågor är av semistrukturerad karaktär så innebär det att vissa av frågorna utgår ifrån en gemensam förförståelse mellan mig som också är kurslärare och de lokala lärarutbildarna. Att jag, med min bakgrund som kurslärare, kan ha påverkat hur informanterna svarat på frågorna går inte att komma ifrån. Under intervjuerna märkte jag vid några enstaka tillfällen att informanterna gav svar som innehöll fraser som "du vet hur det är" eller "jag menar liksom att, ja.. du förstår". Detta tolkar jag som att de refererar till våra gemensamma erfarenheter om såväl förskolläraryrket som arbetet som lärarutbildare i egenskap av kurslärare respektive lokal lärarutbildare.

6.6 Etiska överväganden

Jag har i arbetet med studien utgått ifrån de forskningsetiska principer för forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning vilka är utgivna av Vetenskapsrådet (2002). De fyra krav som anges är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan kommer jag beskriva vilka etiska ställningstaganden jag gjort under arbetet med studien.

För att uppfylla kraven på information och samtycke så har alla informanter fått ta del av ett informationsbrev med information om studiens syfte (se bilaga 1), vilken tydliggör för informanterna att de deltar på frivillig basis och att de kan avsluta sitt deltagande om så önskas. Vid intervjutillfället undertecknades en medgivandeblankett med namn och datum av varje informant (Se bilaga 2). Vid intervjutillfället fick även informanterna muntlig information om att de i studien kommer att vara anonyma och att inga citat kommer användas som kan härledas till dem personligen samt att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Under dessa samtal vid intervjuerna hade även informanterna möjlighet att ställa frågor. För att uppfylla nyttjandekravet, vilket innebär att materialet från min studie inte får användas utanför forskningssammanhang (Vetenskapsrådet, 2002) fick informanterna vid intervjutillfället information om hur jag tänker använda materialet i min studie.

Ingen av informanterna är de lokala lärarutbildare som jag normalt arbetar med som kurslärare under verksamhetsförlagd utbildning. Två män deltar som informanter i studien. Andelen lokala lärarutbildare som är män är få, av etisk hänsyn har jag därför valt att ge samtliga informanter kvinnokodade namn i resultatet för att säkra aidentifiering utifrån kravet på konfidentialitet.

Vidare har jag också noga tänkt på hur jag praktiskt samlar in och hanterar mitt insamlade material. Jag lånade inspelningsutrustning av Göteborgs universitets servicecenter som tillhandlahåller detta för studenter och forskare. När jag spelat in en intervju överförde jag den från inspelningsutrustningen till ett USB-minne som endast jag har haft tillgång till och som har försvarats inlåst när det inte använts för transkriberingsarbete. I arbetet med transkriberingen har jag ej skrivit ut namn på informant utan istället tilldelat dem nummer i den ordning intervjuerna utfördes. På ett annat dokument har jag där kodat dessa nummer till information om vilket område informanten arbetar i, hur länge de varit lokal lärarutbildare samt om de gått handledarutbildning. Detta för att under bearbetningen av materialet se om dessa faktorer har betydelse för kategoriseringen av svaren.

Vidare genomfördes inga intervjuer innan aktuell kurs var avslutad. Detta dels för att jag genom att intervjua inte vill påverka lokala lärarutbildares bedömning men också på grund av att jag inte vill besöka förskolorna och intervjua kring bedömning av förskollärarstudenter när studenten är i utbildning i samma verksamhet, detta för att inte skapa en oro hos studenten att min intervju skulle komma att påverka deras lokala lärarutbildares bedömning av dem.

6.7 Metoddiskussion

Till skillnad från kvantitativ forskning så syftar kvalitativ forskning inte till att framställa några allmängiltiga sanningar. Diskursanalys innebär att man som forskare gör en selektiv tolkning i materialet, att jag utifrån den förkunskap jag har om ämnet strukturerar upp innebörder. Detta kan innebära att en potentiell mångfald av diskurser förbises till förmån för en huvudsaklig innebörd (Alveson och Sköldberg, 2008). Att viktiga variationer i materialet riskerar att förbises med diskursanalys menar Alveson och Sköldberg är en risk med all kvalitativ forskning, såsom hermeneutik, fenomenologi eller kritisk forskning.

Att fånga in alla aspekter av bedömning som de lokala lärarutbildarna arbetar med under en intervju är närmast en omöjlighet och därav har jag troligtvis inte fått med alla aspekter av deras tal om bedömning. För att komplettera studien hade observationer av student och lokal lärarutbildare i verksamheten kunnat utföras inför intervjuerna.

7. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer jag presentera studiens resultat utifrån de 16 kvalitativa intervjuer jag genomfört med lokala lärarutbildare. Studiens informanter² är från åtta områden. Resultatet är en diskursanalys utifrån de lokala lärarutbildarnas utsagor och studiens kontext är lokala lärarutbildare som tar emot förskollärostudenten. Utifrån de lokala lärarutbildarnas utsagor synliggjordes talet om bedömning och kunskap.

Resultatet kommer att presenteras utifrån följande två teman där mina frågeställningar besvaras enligt följande:

Tema 1 - Den handledande bedömaren utgår ifrån frågeställningen: *Hur talar lokala lärarutbildare om bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning?* Frågeställningen besvaras utifrån följande underteman:

- Rollen som bedömaren
- Framförandet av bedömningen
- Bedömningspråket

Tema 2 - Att se och bedöma förskollärostudentens förväntade yrkeskompetens utgår ifrån frågeställningarna: *Hur talar lokala lärarutbildare om studentens yrkeskunskap och bedömning av studentens yrkeskunskap under verksamhetsförlagd utbildning?* och *Vilka kriterier på lärarkvalitet uttrycker lokala lärarutbildare som önskvärda i sin bedömning?* Frågeställningarna besvaras utifrån följande underteman:

- Intresse som en förutsättning
- Att bedöma yrkeskunskande
- Metaforer som stöd för bedömning

Första temat fokuserar på de lokala lärarutbildarnas tal om sig själva i rollen att bedöma, handleda och ge återkoppling samt förutsättningarna för uppdraget som lokal lärarutbildare. Andra temat fokuserar på de lokala lärarutbildarnas resonemang kring förskollärostudentens förutsättningar, förväntade kompetenser och bedömning av dessa. Resultat och analysavsnittet avslutas med en sammanfattning. Informanternas utsagor är stundtals interdiskursiva, det vill säga att de i en utsaga berör flera teman.

² Benämningarna lokal lärarutbildare och informant kommer att behandlas synonymt i presentation av resultat och analys

7.1 Tema 1 - Den handledande bedömaren

Detta tema fokuserar på utsagor som innehåller resonemang där de lokala lärarutbildarna talar om teori och praktik, om rollen som bedömare och handledare, om bedömningsprocessen med förskollärostudenten samt om samverkan och sambedömning med kursläraren. Temat innehåller också resonemang kring förutsättningar för uppdraget som lokal lärarutbildare, såväl kunskapsmässiga som praktiska. De talar också om relationen till arbetslag och progressionen i att studenten gör samtliga verksamhetsförlagda kursperioder i samma verksamhet. Temat presenteras genom fyra underteman.

7.1.1 Rollen som bedömare

Trots att det finns dilemman som nämns i samband med rollen som lokal lärarutbildare, såsom tidsbrist och svårigheter att formulera studentens förmågor på bedömningsunderlaget, så råder konsensus bland de lokala lärarutbildarna om att de ser på uppdraget att ta emot studenter i sin verksamhet som något roligt, viktigt och utvecklande av den egna professionen. De lokala lärarutbildarna ser också uppdraget att ta emot studenter som viktigt för förskolans verksamhet och för barnen i verksamheten:

Carola: Jag tycker det är jätteroligt och de tillför så mycket våra studenter. Det arbetet vi lägger på det är absolut värt det, för förskolan som helhet, för barnen och för verksamheten.

Utifrån Carolas utsaga ”det arbete vi lägger ner på det” gör jag tolkningen att hon underförstått säger att det innebär mycket arbete att ta emot en student men att det samtidigt gynnar på olika plan – förskolan i allmänhet, den egna verksamheten och barnen. Flera av de lokala lärarutbildarna uttrycker att det som är roligt med uppdraget främst berör två saker: att se studenten utvecklas i sin profession till förskollärare men också att få information och ”uppdatering” kring aktuell litteratur och aktuell forskning. Det kan illustreras av Katjas beskrivning av uppdraget som lokal lärarutbildare:

Katja: Jag ser det som en.. på ett sätt från min egen vinkel så att säga så ser jag det som en fortbildning för mig själv. Dels att jag får gå handledarutbildning, men också att jag får mer syn på mig själv och min verksamhet. Inte det här att jag är övervakad, men jag har andra ögon på mig och jag liksom. Då vänder jag till mig själv också, vad gör jag och varför. Reflekterar mycket över mitt görande liksom.

Katjas utsaga om rollen som lokal lärarutbildare visar på att den fortbildning hon upplever att uppdraget ger också bidrar till att hon reflekterar över sin egen roll och sitt eget agerande som förskollärare. Med uttalandet ”inte det här att jag är övervakad” betonar hon att reflektionen över sitt eget agerande inte beror på att en student och kurslärare får inblick i verksamheten.

Detta kan kopplas till vad Sheridan, Sandberg och Williams (2015) placerar inom kompetensdimensionen "Kunnande om vad och varför" där förskollärares vilja att fördjupa sina kompetenser är central. Uppdraget som lokal lärarutbildare kan alltså, utifrån de lokala lärarutbildarnas utsagor, tolkas som ett sätt för kompetensutveckling. Även Hultman och Schoultz (2012) talar om att när studenten är aktiv i verksamheten är det lättare att ställa frågor kring varför man som pedagog agerar på ett visst sätt. Jag tolkar också Katjas utsaga som hon förtydligar att hon inte känner sig övervakad av den anledningen att det är troligt att hon skulle kunna känna så, att uppdraget att ta emot student i en verksamhet kan innebära att blicken riktas mot dig som lokal lärarutbildare och din yrkesskicklighet och hur din verksamhet fungerar. Som lokal lärarutbildare utför man parallellt med studenten förskolläraryupdraget, vilket innebär att det är en unik situation på så vis att det som man bedömer någon annan på utför man själv samtidigt. Ur ett maktperspektiv kan detta förstås genom att man som lokal lärarutbildare är i en position där man, enligt Säljö (2000) riktar ljuset mot den kunskap som man anser vara viktig och på så vis utövar en viss makt. Det samma tolkar jag kan hända när man som lokal lärarutbildare agerar i verksamheten, vad man väljer och inte väljer att göra eller agera på skickar också signaler till studenten om vad som är av vikt i yrkesutövningen. Maktaspekten i detta förstärks också av att lärarutbildarens uppfattning om yrket oftare förstärks hos studenten än ifrågasätts av studenten (Hegender, 2010).

Trots att det finns en maktaspekt genom att själv vara aktiv i verksamheten parallellt med studenten under verksamhetsförlagd utbildning så uttrycker Paula att det finns ett visst motstånd bland de lokala lärarutbildarna mot att se sig som bedömare med makt:

Paula: Jag är nog mer som en handledande förskollärare mer än en i bedömarrollen, det är så jag får göra tror jag, för att få ett gott bemötande till studenten. Jag vill att hon ska känna sig trygg och säker med mig. Varför gör vi såhär och hur tänker du om det som står i den här boken och.. jag tänker att det blir lättare då om jag är en mer handledande förskollärare än en som ska bedöma.

Paulas utsaga förstås som att hon menar att "ett gott bemötande" och att "känna sig trygg och säker" står i motsats till bedömarrollen. I sin utsaga ger hon uttryck för att hon hellre definierar sig som "en handledande förskollärare" än som en bedömare och menar att det är lättare att förmedla kunskapen om varför hon tänker och gör om hon befinner sig i den handledande förskolläraryrollen. Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) talar om den position man intar som bedömare och menar att man tillfälligt gör sig till domare över en annan människa. Paula uttrycker ett motstånd mot att inta rollen som bedömare eftersom hon med

utsagan ”jag tänker att det blir lättare då om jag är mer en handledande förskollärare än en som ska bedöma” anser att det är lättare att handleda studenten i yrket om hon inte har intagit det Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) benämner som en domarroll. Hon uttrycker att det som förväntas av henne i bedömarrollen är just en ”dömning” och inte att agera som handledare. Fler lokala lärarutbildare ger uttryck för oron att såra studenten med sin bedömning och uttrycker en önskan om att istället hjälpa studenten att utvecklas och att se sin egen utveckling:

Bettina: Jag tycker det känns svårt med bedömning, jag har ju bara gjort den en gång som sagt, men jag tyckte det var svårt, just det här att, nu kommer jag inte exakt ihåg, men det här att jag hoppas att studenten inte tar för illa upp för man.. för det är ju oftast inte det man vill. Man vill ju inte det, man vill kanske att.. Hur man ska förmedla det här.. ja, att föra fram saker och utvecklingsområden. Nu ska jag inte bli personlig, vilket jag upplever som svårt. I förskolan kommer man ju lite från en kultur där man alltid lyfter fram det som positivt.

Bettina ger uttryck för att hon ser förskolan som en praktik där man har en annan syn på bedömning än den som förväntas av henne i rollen som lokal lärarutbildare. ”I förskolan kommer man ju lite från en kultur där man alltid lyfter fram det som är positivt”, Bettina uttrycker att hon vill arbeta formativt och ta fasta på studentens starka sidor för att hitta vägar till ytterligare utveckling av yrkeskompetens. I detta sammanhang lyfter hon också en oro för att såra studenten med sin bedömning. Flertalet av respondenternas utsagor lyfter förskolan som en diskursiv praktik där man underförstått arbetar med att lyfta fram människors starka sidor. Bettinas utsaga kan också tolkas som att hon med utsagan ” Man vill ju inte det, man vill kanske att. Hur man ska förmedla det här.. ja, att föra fram saker och utvecklingsområden” uttrycker att en formativ bedömning där man lyfter utvecklingsområden står i motsats till hennes bild av bedömning. Daniella resonerar kring utvecklingsområden och bedömningsunderlagets formativa funktion när hon i sin utsaga svarar på frågan om hur hon arbetar med bedömningsunderlaget genom kursen:

Daniella: Jag och studenten har ju kollat på det ihop, jag vet ju vad som förväntas och vad den här kursen går ut på. Vad de läser för litteratur och vad är det de ska träna på. Så har vi gått igenom det, första veckan förväntar vi oss detta, andra veckan förväntar jag mig det här och tredje veckan det här. Och den tydligheten har alltid fungerat. Att man fasar in någon egentligen, speciellt om de inte har kommit så långt i utbildningen, om det kommit någon sista terminen så är det ju bara välkommen varsågod och kör. Kliv in och gör det du gör bäst. Det tyckte jag fungerade bra. Jag skrev ju bedömningen och hade den klar, och studenten hade ju sett samma sak och hade i stort sett samma uppfattning om utvecklingsområden och vad som hade utvecklats hos studenten i fråga. Det var grymt, häftigt att se att det har skett en stor utveckling med tanke på när du kom och nu gjorde du det här.

Daniella visar här på återkopplingens betydelse när hon, efter att först beskriva hur arbetet går till, berättar om hur hon och hennes student tillsammans diskuterar bedömningsunderlaget när Daniella skrivit färdigt detta. Med utsagan ”Det var grymt, häftigt att se att det har skett en stor utveckling med tanke på när du kom och nu gjorde du det här” ger hon exempel på hur studenten genom att ta del av bedömningsunderlaget tillsammans med sin lokala lärarutbildare tydligare såg sin progression och som jag tolkar utsagan ”hade i stort sett samma uppfattning om utvecklingsområden” även de utvecklingsområden som Daniella formulerat på bedömningsunderlaget. Här uttrycker Daniella sig på ett sätt som visar på att hon är medveten om sitt formativa och framåtsyftande förhållningssätt. Detta förstärks ytterligare av att hon själv talar om att hon ”fasar in något” och även med utsagan ”speciellt om de inte kommit så långt i utbildningen” lyfter betydelsen av att på ett medvetet sätt agera utifrån var studenten befinner sig i utbildningen och anpassa handledningen utifrån detta.

Paula talar om att hon ser det som en del av rollen som lokal lärarutbildare att ge studenten en bild av hur det är att arbeta inom förskolan:

Paula: I min roll är det viktigt att jag ger studenterna en hel bild, de ska känna att de är delaktiga i vårt arbetslag. De ska ta olika ansvar beroende på vilken kurs de läser, men även från första praktiken ska de känna att de ingår i vårt arbetslag. De ska känna om det är det här de vill jobba med och det behöver de ju uppleva och se i verkligheten.

Paula uttrycker med sin utsaga att förskolläraryrket är ett yrke som inte går att förstå om man inte upplever det i vad hon benämner som ”verkligheten”. Verksamheten i förskolan benämns av flertalet lokala lärarutbildare som ”verkligheten” eller ”på riktigt”. Underförstått kan det då förstås som att Paula menar att den högskoleförlagda delen av utbildningen inte fullt ut återspeglar förskolläraryrkets komplexitet. Detta kan tolkas utifrån Hegenders (2010) kunskapsmodell som att Paula syftar på att ”Verkligheten” som den plats där man handlar i förhållande till beprövad praxis, alltså utifrån procedurkunskap som kunskap-i-praktiken men att utbildningen handlar om påståendekunskap som analyseras i förhållande till pedagogisk-didaktiska teorier. Paulas differentiering mellan förskolan och förskolläraryrket blir motsägelsefull då hon talar om ”verkligheten” men samtidigt uttrycker att den verksamhetsförlagda utbildningen ”ger studenten en hel bild” och därmed ser den verksamhetsförlagda utbildningen som ett komplement till förskolläraryrket och att de teoretiska delarna av utbildningen också ingår i det Paula benämner som ”hel bild”.

En informant gör jämförelser mellan förskolläraryrket och ingenjörsvetenskapen i syfte att belysa hur komplexa förskolläraryrket kan vara att bedöma:

Bettina: Det är svårt att bedöma och inte göra det på personliga egenskaper. Man jobbar ju också med sina personliga egenskaper mot barnen på förskolan. Läger ner sina känslor i sitt jobb, då är det svårt att inte vara personlig. Hade vi varit ingenjörer hade det kanske varit lättare att se vad som är rätt och vad som är privat.

Bettina ger, precis som flertalet lokala lärarutbildare, uttryck för att förskolläraryrket är något som utgår ifrån personliga egenskaper. Hon talar om att hon som förskollärare ”lägger ner känslor i sitt jobb, då är det svårt att inte vara personlig” och drar utifrån detta paralleller till att det då är problematiskt att bedöma en students agerande i verksamheten. Jag gör tolkningen att Bettina väljer att exemplifiera med ingenjörsyrket utifrån att det är ett yrke där man kan anta att det finns tydligare rätt och fel, utifrån detta exempel lägger hon sedan till att det hade ”varit lättare att se vad som är rätt och vad som är privat” vilket visar på att Bettina har en uppfattning om att det privata är fel. Jag återkommer till informanternas tal om rätt och fel kopplat till det privata och det personliga i undertemat ”Översättningsproblematik”.

Undertemat ”Rollen som bedömare” visade på att informanterna ser uppdraget som lokala lärarutbildare som roligt, viktigt och utvecklande för den egna professionen. Att ta emot student innebär en slags fortbildning och reflektion över sitt yrkesutövande som förskollärare. De lokala lärarutbildarna uttrycker ett visst motstånd mot att definiera sig som bedömare och definierar hellre sig själva som ”handledande förskollärare” och lyfter betydelsen av att ge återkoppling till studenten som en viktig del av uppdraget. Resultatet visar att de lokala lärarutbildarna ger uttryck för att förskolläraryrket är starkt kopplat till personliga egenskaper men att de har svårt att se detta i kursernas lärandemål.

7.1.2 Framförandet av bedömningen

En önskan från de lokala lärarutbildarna om samtal har framträtt i resultatet. Dels så uttrycker merparten av de lokala lärarutbildarna att det är lättare att förmedla sig till kursläraren muntligt genom samtal än skriftligt på bedömningsunderlaget. Några lokala lärarutbildare har också lyft det samtal de har med studenten om bedömningsunderlaget vid kursens slut som centralt.

På frågor kring arbete med bedömning och om det är något ytterligare som de som lokala lärarutbildare önskar stöd i så lyfter många svårigheter att formulera sig kring studentens förmågor på bedömningsunderlaget men att det upplevs som lättare att förmedla detta muntligt till kursläraren. Henrietta uttrycker en önskan om att kommunicera muntligt med kursläraren samt resonerar kring förutsättningar kring arbetet med bedömningen:

Henrietta: Det är lättare att säga det muntligt till kursläraren. Underlaget var krångligt, även om jag har läst på universitetet så fick jag läsa och tänka efter - vad är det jag ska svara på?

Henrietta uttrycker att det är lättare att kommentera studentens förmåga muntligt till kursläraren, hon kopplar detta till att bedömningsunderlaget är "krångligt" och förstärker sitt uttalande kring bedömningsunderlaget med sina förkunskaper kring att använda ett akademiskt språk. Här nämner också Henrietta en viss översättningsproblematik när hon ställer frågan "Vad är det jag ska svara på?". Carola lyfter på frågan kring arbetet med bedömningsunderlaget hur hon diskuterar underlaget med studenten och därigenom skapar förståelse:

Carola: Jag tycker inte det är så svårt egentligen, så länge man känner att man kan prata om det med studenten och att de förstår vad vi menar. Sen tycker jag kanske att bedömningsunderlaget vi har är kanske lite, hur ska man säga, lite teoretiskt. Det handlar ju egentligen mer om hur studenten beskriver arbetet och så. Men i själva verket, om jag kan prata med kursläraren, just att det är enklare. Det är enklare att beskriva handling så. Det är svårare att skriva. Inte alltid man sitter ner och pratar på det sättet med studenten. Men just att, det är svårt att skriva om alla kursmål, alla aspekter. Det är ju inte alltid vi som lokala lärarutbildare sitter ner och undersöker hur studenten beskriver det här och det här teoretiska.

I sin utsaga så lyfter Carola, liksom många andra av de lokala lärarutbildarna att bedömningsunderlaget upplevs som "lite teoretiskt" och att det "handlar ju egentligen mer om hur studenten beskriver arbetet och så". Carola vill, och anser att det viktigaste under verksamhetsförlagd utbildning är att bedöma "Kunskap-för-praktiken" (Hegender 2010). En svårighet i arbetet med bedömningsunderlaget som Carola beskriver genom utsagan "Men just att, det är svårt att skriva om alla kursmål, alla aspekter. Det är ju inte alltid vi som lokala lärarutbildare sitter ner och undersöker hur studenten beskriver det här och det här teoretiska." är att Carola upplever det som svårt att genomföra en bedömning då hon inte ser alla delar av studentens prestationer under den verksamhetsförlagda kursen. Hon lyfter också att "det är enklare att beskriva handling så" i samtalet med kursläraren. Lindqvist och Nordängers (2007) synliggjorde att det krävs en medveten reflektion och en gemensam erfarenhet att relatera till när man artikulerar kunskapsmässiga handlingar som ligger bakom lärares handlingar. Carola menar på att hon och kursläraren har en gemensam erfarenhet av att arbeta som förskollärare och att det därför är lättare att uttrycka yrkeskunnande muntligt då mottagaren utgår ifrån samma referensramar och att vissa saker är underförstådda. Carola resonerar såväl kring samtalet med kursläraren som med studenten. Även Katja resonerar kring återkoppling utifrån bedömningsunderlaget till studenten:

Katja: Det är svårt när man kommer till sista dagen. Jag vill bli bättre på att ta upp sånt tidigare. Att.. Det var någon grej där jag skrev som jag tyckte att.. Men det är svårt när man kommer till sista dagen liksom. Kanske ska man bli bättre på att ta upp sådant tidigare, men de är väl vana också att få en bedömning på slutet, mer än vad jag är att ge en.

Med uttalandet ”men de är väl vana också att få en bedömning på slutet, mer än vad jag är att ge en” så gör jag tolkningen att Katja upplever den summativa bedömningen som den av studenten förväntade formen av bedömning och som normen. Hon uttrycker också, utifrån samtalet med studenten i slutet av kursen en önskan om att bli bättre på att lyfta detta tidigare, Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007) menar att formativ bedömning ska fungera som ett verktyg för vidare handling och avgöra hur undervisningen ska fortlöpa. Även Wiliam (2013) lyfter betydelsen av att den formativa bedömningen kommer fortlöpande och inte i slutet, bedömningen ska fungera som ett underlag för beslut om nästa steg. Katja uttrycker en önskan om att lyfta utvecklingsområden under kursen gång och ser den formativa bedömningen som ett önskvärt arbetssätt.

Undertemat ”Framförandet av bedömningen” visar på att det finns en önskan hos informanterna om att få förmedla bedömningen verbalt, att bedömningsunderlaget upplevs som för teoretiskt och att den summativa bedömningen upplevs vara normen och att de lokala lärarutbildarna uttrycker en vilja att arbeta formativt med bedömning och återkoppling.

7.1.3 Bedömningsspråket

Återkommenade under intervjuerna är svårigheten att formulera sig kring förskollärostudenternas prestationer och en osäkerhet kring om betydelsen i det man vill framföra till kursläraren går förlorad när den förmedlas i skrift genom bedömningsunderlaget.

Gisela: Det är en av mina svagheter. Att formulera mig. Och då tänker jag ”Kommer det fram? Det jag vill ska komma fram?” Det här med värderingsförmåga och förhållningssätt, ibland känner jag bara ”oj!”
De här orden, de innefattar så mycket, vad är det de ska vara?

Gisela använder begreppet värderingsförmåga och förhållningssätt som att de kännetecknar yrkeskompetenser som kan definieras på flera olika sätt. Med utsagan ”vad är det de ska vara” tolkar jag att Gisela ger uttryck för att det finns ett rätt och ett fel, ett facit på vad orden betyder. Med uttrycket ”De innefattar så mycket” ger Gisela uttryck för att hon själv vet vilka egenskaper hon lägger i begreppen ”Värderingsförmåga och förhållningssätt”. Med sin utsaga ger Gisela uttryck för att det finns olika sätt att tolka orden på. Jag tolkar detta vidare som att Gisela har en föreställning om att kursläraren, som representant för förskolläroutbildningen, har en klar bild och ett tydligt facit över innebörden som förväntas ligga i orden

värderingsförmåga och förhållningssätt. I målet för den kurs som Gisela just bedömt i lyder de två lärandemål som uttrycks under värderingsförmåga och förhållningssätt enligt följande: *Efter godkänd kurs ska studenten kunna visa förmåga att beskriva och värdera grundläggande värden och ett yrkesetiskt förhållningssätt till barn, vårdnadshavare och kollegor som de uttrycks i förskolans styr- och policydokument samt Efter godkänd kurs ska studenten kunna utifrån förskollärares uppdrag beskriva eget lärande och visa förmåga att identifiera behov av ytterligare kunskap och därigenom utveckla sin yrkeskompetens* (Göteborgs universitet, 2016c). Utifrån dessa mål uppmanas den lokala lärarutbildaren att kommentera studentens utveckling som de bedömer den och beskriva på vilket sätt studenten deltagit. Att formulera vidare utvecklingsområden för studenten är också viktigt att studenten får hjälp att identifiera (Se bilaga 4).

Markeringen mellan utbildningen och mellan verksamheten och hur denna diskrepans blir problematisk vid bedömning lyfter Maja:

Maja: Jag tycker att det är viktigt att det finns lärandemål och bedömning, de ska ju bli mina framtida kollegor och de går ju en akademisk utbildning, man är så van vid.. nu handlar det ju om en helt annan sak. Vår verksamhet. Jag bedömer ju henne utifrån hur hon agerar i och har för kunskap kring verksamheten.

Utsagan ” nu handlar det ju om en helt annan sak” pekar på att Maja gör en skillnad mellan de kunskaper som studenten förväntas uppnå i lärandemålen och de som Maja menar är de relevanta. Med utsagan ”hur hon agerar i och har för kunskap kring verksamheten” betonar Maja här att hon bedömer utifrån procedurkunskap som kunskap-i-praktiken (Hegender, 2010) samtidigt som hon även lyfter betydelsen av kunskap-för-praktiken, det vill säga kunskap om pedagogisk didaktiska-teorier och kunskap om förskolans uppdrag.

I intervjuerna ger flertalet av de lokala lärarutbildarna uttryck för att arbetet med bedömningsunderlaget är tidskrävande och underförstått är att denna tid ej finns att tillgå. Det som upplevs som tidskrävande, enligt flertalet av de lokala lärarutbildarna, är arbetet med att formulera sig och skriva kring studenternas förmåga under respektive kursmål. I utsagorna kring hur de arbetar med bedömningsunderlaget är det ingen av informanterna som ger uttryck för att det är svårt att avgöra om de bedömer studenten vara lämplig som förskollärare eller inte, vad som uttrycks som en svårighet är att formulera bedömningen kopplat till kursens lärandemål. En av de lokala lärarutbildarna reflekterar kring sin senaste bedömning:

Henrietta: Jag tyckte det var jättekrångligt denna gången. Krångligare denna gången än förra, där tänker jag att det måste vara jättetydligt. Det handlar också mycket om tiden. Det tog mer än en timma, jag fick sitta i två dagar, läsa och tänka och sen komma tillbaka till det igen.

Henrietta resonerar vidare kring bedömningsunderlagets utformning och sitt arbete med det:

Henrietta: Det måste bli mycket lättare. Jag vet ju att jag inte är dum i huvudet, men ändå så är det svårt. Och så tänker jag, vad är nu det betyder det här akademiska.. jag har kommit bort från det liksom. Det är som med barn, om jag säger en jättelång mening till barnen så slutar ju de att lyssna. Men vad är det? Så jag får ju liksom jaha, det betyder det här. Jag får översätta.

Henrietta talar här bostavligt talat om att hon arbetar med översättning när hon skriver studentens underlag för bedömning. Detta kan underförstått förstås som att det finns en förväntan på att bedömningsunderlagen ska vara formulerade med ett annat språkbruk än det Henrietta är van att använda. Henrietta användning av översättningsmetaforen kan också förstås som att hon översätter innehållet i lärandemålen till vad de betyder för henne i verksamheten, hur syns lärandemålet i verksamheten? Detta kan förstås som det som Nordänger och Lindqvist befarar när de talar om att lärares yrkesspråk kan gå förlorat när akademien försöker översätta det oöversättliga. I Henriettas utsaga görs också en markering mellan verksamheten och utbildningen genom uttalanden som ”jag har kommit bort från det akademiska”. Detta kan förstås genom vad som blev synligt i Hultman och Schoultz studie, att lokala lärarutbildare använder sparsamt med teoretiska begrepp i handledningen, men att den praktiska teorin används som underlag för diskussion och reflektion. Denna praktiska teori kan genom Hegenders (2010) modell placeras in som påståendekunskap som kunskap-i-praktiken. Det vill säga att den lokala lärarutbildaren analyserar och talar om egna och andras verksamhetsbaserade handlingar i förhållande till konsekvenser för verksamheten när hon ska skriva bedömningsunderlaget. En tolkning som är möjlig att göra är att när Henrietta relaterar studentens förmågor till verksamhetsbaserade handlingar och inte till pedagogisk-didaktiska teorier så uppfattar hon det som att det därmed inte är en akademisk bedömning, att hennes exempel på studentens verksamhetsbaserade handlingar blir giltiga först när de kopplar till teorier. Fatima resonerar kring kursens lärandemål som grund för bedömning:

Fatima: I nu läget sätter inte jag godkänt för det här och det här har du inte nått. Men om du gör såhär så kan du komma närmare nästa gång, men där är du inte än och det är fine. Men jätteskönt att ha målen att hålla i. Utifrån det här får du godkänt. Men sen brukar jag egentligen tänka ”är det här någon jag vill ha som kollega?” det är den egentliga bedömningen. ”Klarar de mitt jobb?” De har inte erfarenheten än och de klarar inte allt än, men har du möjlighet att nå dit? Annars är det nej, inte godkänt. Annars, då gäller det att hitta vad

det är, det måste finnas ett mål man inte når. Kan man inte samspela så nej, då.. ofta känner jag redan från början att det här kommer bli tufft.

Här använder Fatima uttrycket ”den egentliga bedömningen” och talar om hur hon utför denna genom att avgöra om det är någon som hon kan tänka sig som kollega. Hon ger också uttryck för att det finns en förståelse för progressionen i studentens utveckling mot förskollärare genom att säga ”där är du inte än och det är fine” Fatimas uttrycker att någon hon ser som en framtida kollega inte är beroende av den didaktiska kompetensen som studenten utvecklat mot målen, utan att avgörandet ligger i något annat. Genom uttalandet ”då gäller det att hitta vad det är, det måste finnas ett mål man inte når” ger Fatima dels uttryck för ett formativt synsätt på bedömningen men också att kursens lärandemål inrymmer de förmågor hon vill se hos en framtida kollega även om hon behöver leta efter var dessa förmågor finns efterfrågade i bedömningsunderlaget. Ur en maktaspekt så är uttalandet ”i nuläget sätter jag inte godkänt för det här och det här har du inte nått” intressant. Som lokal lärarutbildare sätter man inte betyget, utan lämnar ett underlag för bedömning till kursläraren som är den som juridiskt är ansvarig för att sätta betyget. Flertalet av de lokala lärarutbildarna har under intervjuerna gett uttryck för att kursläraren är den som har hela bilden av studenten, men denna utsaga från Fatima sticker ut genom att hon själv placerar sig i en position att ge en summativ bedömning. Då valet av den kunskap som förmedlas är en effekt av makt (Säljö, 2000) kan kunskap och makt inte skiljas åt. Foucault (1993) menar att makten är relationell och att den uppstår i relationer mellan människor men också att den är föränderlig. Fatima gör här ett motstånd och ifrågasätter det utrymme hon ges för bedömning som lokal lärarutbildare samt vilken kunskap det är som är central i bedömningen.

Liknande utsaga hittas hos Emina som talar om samverkan mellan de båda lärarutbildarna kursläraren och den lokala lärarutbildaren i kursen:

Emina: Kanske skulle det räcka med det jag ser i verksamheten? Så ser kursläraren den andra biten, jag vet inte om det blir en gemensam bedömning. Jag känner ibland att stopp nu är det ju jag som sett studenten och jag som ska skriva och det är min, alltså mina åsikter.

Emina gör med sin utsaga ”stopp nu är det jag som sett studenten” en markering att det är hon som lokal lärarutbildare som ser studenten under verksamhetsförlagd utbildning som är i position att bedöma. Hon säger också ”jag vet inte om det blir en gemensam bedömning” och lyfter frågan om man som gemensamma lärarutbildare i kursen måste ha sett samma saker för att göra en gemensam bedömning eller om en gemensam bedömning utgår ifrån att man ser olika delar och tillsammans skapar en gemensam bild. Detta kan då ur ett maktperspektiv

förstås som att kurslärarens del får större utrymme i bedömningen utifrån att kursläraren är den som sätter betyget med stöd av det underlag för bedömning som de lokala lärarutbildarna skriver.

Undertemat ”bedömningspråket” visar att informanterna upplever att bedömningsunderlaget är svårt att fylla i och att det finns en oro för att det man vill framföra till kursläraren kring studentens prestationer går förlorat när det förmedlas skriftligt. Resultatet visar också på att de lokala lärarutbildarna upplever målet för handledningen och bedömningen som oklart och innebörden i lärandemålen som svårtolkad. Resultatet i undertemat visar också att de lokala lärarutbildarna relaterar studenternas förmågor till verksamhetsbaserade handlingar.

7.2 Tema 2 - Att se och bedöma förskollärostudenten

Temat *Att se, förmedla och bedöma förskollärostudentens förväntade yrkeskompetens* fokuserar på utsagor som innehåller resonemang där de lokala lärarutbildarna talar om studenternas förväntade kompetenser, förutsättningar för förskolläroutbildningen och hur de som lokala lärarutbildare talar om hur de synliggör och bedömer utifrån detta. Temat presenteras genom tre underteman.

7.2.1 Intresse som en förutsättning

Under samtliga teman har temat om studentens initiativförmåga och intresse varit centralt. Daniella lyfter i sin utsaga vikten av att se ett intresse hos studenten under verksamhetsförlagd utbildning. Daniella resonerar kring lämplighet för yrket:

Daniella: Det här med lämplighet den syns först i verksamheten. Det syns från första minuten, även om man är blyg så syns det om man gillar det eller inte. Kroppsspråket säger något hela tiden.

På följdfrågan om vilka kompetenser som blir synliga genom studentens kroppsspråk och agerande lyfter Daniella den personliga lämpligheten som en förutsättning, men kopplar även detta till vad som kan förstås som ”kunskap-för-praktiken”, alltså kunskap om förskolans och förskollärares uppdrag genom att uttrycka att det också ”finns saker du kan öva upp”:

Daniella: Om du ska jobba som förskollärare så måste du veta vad uppdraget innebär. Och man måste vara bra personer på rätt plats. Det handlar mer om person än om utbildning. Mycket kan du lära dig, rent praktisk finns det saker du kan öva upp. Men det finns saker du måste gilla, vara intresserad av och tycka om. Och gör du inte det, har du inte det så är du inte lämplig som lärare. Jag måste ju också stärka professionen, jag vill ju ha duktiga kollegor och medarbetare.

I utsagan kring studentens intresse finns motsägelsefullt både en förväntan på att man som student ska ha kunskap om verksamheten för att kunna intressera sig men också att det finns egenskaper, förväntade yrkeskompetenser, som inte går att öva upp. En möjlig slutsats är då att dessa kompetenser är personliga och någonting som avgör om du är lämplig som förskollärare oberoende av vilken kunskap om förskolan som du har med dig från utbildningen. Daniella lyfter här att det finns kompetenser som går att träna upp och säger då underförstått att det finns kompetenser som inte går att träna upp. ”Det finns saker du måste gilla, vara intresserad av och tycka om” säger Daniella och lutar sig mot detta i avgörandet om någon är lämplig eller inte lämplig som förskollärare. Detta kan tolkas som att studenten befinner sig i den första fasen av verksamhetsförlagd utbildning som beskrivs av Hultman och Schoultz (2012) där studenten utvecklar en social kompetens och den lokala handledaren studerar studenten för att skapa sig ett helhetsintryck. Daniella uttrycker här en förståelse för att det förhåller sig så och att den didaktiska kompetensen som enligt Hultman och Schoultz utvecklas under senare del av verksamhetsförlagd utbildning ännu inte finns. Daniella förstärker sin utsaga med ett uttalande om att det kan bli kämpigt för någon att inta förskolläraryrollen om man inte uppfyller detta, att studentens förmåga att inskaffa didaktisk kompetens är kopplad till det intresse som studenten visar för barn och verksamhet. Carola resonerar ytterligare om att studenten under utbildningen befinner sig i olika stadier av sin yrkesutveckling och ger uttryck för att detta är något som hon tar hänsyn till:

Carola: Det här att skriva ett omdöme det är svårt och det är känsligt, sen så ser det ju olika ut, om någon har mycket kvar att lära sig, då kan det också vara känsligt och svårt, men det får vi hantera nu också. Vi kan ju göra det på ett bra sätt, om man har dem flera gånger så att de kommer första terminen, då kan man börja prata om det då, då kan man få in dem på rätt väg, vad de behöver jobba med och vad de behöver fokusera på. Bra det här med kontinuiteten, roligt för alla för barnen också.

I Carolas utsaga lyfter hon flera aspekter av sin syn på uppdraget att bedöma. Uttalandet om att det kan vara känsligt och svårt följs av ”men det får vi hantera nu också”. Carola ger uttryck för att hon i sin roll som handledare har en formativ syn på den bedömning hon ger. Detta förstärkt av uttalandet om betydelsen av att studenten återkommer till verksamheten flera gånger under utbildningen med uttalandet ”då kan man få in dem på rätt väg, vad de behöver jobba med och vad de behöver fokusera på”. Det sistnämnda, ”vad de behöver fokusera på” visar på att Carola har ett tydligt mål med sin bedömning och återkoppling till studenten, precis som Jönsson (2013), Lundahl (2011) och Wiliam (2013) ser som en av den formativa bedömningens viktigaste frågor: Var är studenten på väg? Carola lyfter också i sin syn utsaga den gemensamma processen mellan student och lokal handledare med orden ”då

kan man börja prata om det då” vikten av att studenten själv ska vara medveten om var denne befinner sig i relation till målet.

Bilden av att det finns förväntade personliga kompetenser hos studenten förstärks genom en utsaga av Fatima kring förväntningar på studenten:

Fatima: Studenter idag måste ju ha mycket mindre erfarenhet, generellt, än förut. Många av dem har ju ingen erfarenhet av att vara på en arbetsplats. Vem som bara har gått gymnasiet har en aning om detta? Känns som de blir tvingade att hoppa på en utbildning. De har inte jobbat med barn men får ju prova nu att göra det. Men det här, att passa tider, inte svamla bort och göra annat. Därför är det viktigt, jätteviktigt att de kommer ut i verkligheten.

Informanternas utsagor innehåller exempel som för samman studenternas förmåga eller oförmåga till förskolorelaterat yrkeskunnande med ålder. I vissa av utsagorna från de lokala lärarutbildarna uttrycker de begränsningar som de ser hos studenterna som inte förläggs enbart i sammanhanget förskola. Det går att hitta uttryck för att ålder är en av begränsningarna.

På frågan om hur de ser på skillnaden mellan att vara förskollärare och att vara lokal lärarutbildare, där man som lokal lärarutbildare förväntas bedöma mot lärandemål, och att samtidigt, i samma verksamhet, arbeta utifrån förskolans läroplans (Skolverket, 2016) strävansmål ger de lokala lärarutbildarna med hög samstämmighet uttryck för att det är en tydlig skillnad i uppdragen. Informanterna ger uttryck för att barnen är just barn och att studenten är vuxen och själv ansvarar för sitt lärande. I detta sammanhang uttrycker informanterna att ålder har betydelse i det avseendet att de är vuxna och därmed har en större förväntan på ett ansvarstagande från studenten för sin egen kunskap:

Jelena: Det tycker inte jag är någon större svårighet. Studenten är ju oftast insatt i att det är så för barnen, barnen har inget att uppnå utan vi strävar mot någonting. Studenten är en vuxen person som vi möter. Att hon själv måste uppnå vissa kompetenser.

Yttranden som ”de är ju vuxna” antyder att det underförstått finns en syn hos de lokala lärarutbildarnas tankegångar som innehåller en syn på studenternas yrkeskunnande starkt kopplat till deras ålder.

I undertemat ”Intresse som en förutsättning” visar resultatet på att de lokala lärarutbildarna talar om studentens intresse och nyfikenhet som en förutsättning för att vara lämplig för förskolläraryrket och framhåller studentens sociala kompetens som viktig. Resultatet visar också på att studentens intresse är en viktig faktor för att kunna utveckla didaktisk kompetens.

Resultatet visar på att informanterna talar om studentens ålder som kopplat till förhållningssätt och yrkeskunnande under verksamhetsförlagd utbildning. De lokala lärarutbildarnas utsagor om bedömning visar på att de tar hänsyn till studentens progression och andra förutsättningar, så som ålder, när de talar om bedömning.

7.2.2 Att bedöma yrkeskunnande

Utifrån de lokala lärarutbildarnas utsagor synliggörs talet om förskollärostudentens yrkeskunnande under verksamhetsförlagd utbildning. När de lokala lärarutbildarna talar om studenternas förväntade kunskap är återkommande ord förhållningssätt, intresse och närvaro.

Fatima resonerar kring studenternas yrkeskunnande:

Fatima: Det jag tycker är mest utmanande är nog egentligen att få in ett förhållningssätt, hur vi förhåller oss till barn. Fingertoppskänslan. När du ser att det börjar balla ur, då måste du sätta stopp. ”ja men då kanske de blir oroliga.” Nej då måste du vara vuxen. Lägg det på dig själv, då är det så mycket lättare att vara barn. [...] En medvetenhet om att jag måste kunna detta. Man måste vilja utveckla den förmågan, tycka om den.. ha känslan att där gick det för långt eller det här reder de själva. Det är jättesvårt att handleda i den känslan.

På följdfrågan om hon som lokal lärarutbildare tycker att hon får utrymme att beskriva de egenskaper i bedömningsunderlaget svarar Fatima:

Fatima: Nej.. de är inte formulerade så. Men det finns alltid frågor om förhållningssätt, men det är svårt. Det handlar om vem du är, inte vad du gör. Och då går man in på det, då handlar det om det. Detta märks ju bara ute. Men hur får vi fram det? En känsla för barn och en känsla för yrket.

Fatima uttrycker i detta citat att hon ser en utmaning i att ”få in ett förhållningssätt”. Ur ett maktperspektiv kan detta ses som vad Säljö (2000) menar vara lärandesituationens maktaspekt, där läraren kommunicerar en viss bild av vad som är viktigt att kunna, göra och lägga märke till. Fatima framhåller att detta inte är något som hon som lokal lärarutbildare förväntar sig att studenten ska ha med sig till sin första verksamhetsförlagda utbildning. Hon förtydligar vad hon menar med ”förhållningssätt” genom att tillägga att det handlar om hur ”vi förhåller oss till barn”. Fatima sammanfattar med ordet ”fingertoppskänsla”. Detta kan ses som en kunskap-i-praktiken (Hegender, 2010), en procedurkunskap där man handlar i förhållande till beprövad erfarenhet. Dock blir detta motsägelsefullt då Fatima även kopplar detta till personliga egenskaper hos förskollärostudenten genom uttalanden som ”Det är jättesvårt att handleda i den känslan” och ”Det handlar om vem du är”. Detta motsäger alltså att de kompetenser som Fatima förväntar sig av en förskollärostudent skulle vara av erfarenhetsbaserad art. Sheridan, Sandberg och Williams (2015) beskriver relationell och

närvarokompetens som något som utvecklas i gränslandet mellan praktisk erfarenhet och teoretiska kunskaper. De kompetenser som Fatima efterfrågar kan placeras in i kunskapsdimensionen "Kunnande om hur", men också inom kunskapsdimensionen "interaktiva, transformativa och relationella kompetenser" inom vilken social kompetens och kommunikativ kompetens är centrala. Även Nordänger (2007) poängterar att relationsskapande är en viktig del av en lärares yrkeskunnande och att detta är något som yrkesverksamma lärare ser som önskvärt hos en blivande kollega. Något som flertalet informanter ger uttryck för är svårigheterna att definiera var gränsen för det professionella och det privata går. Detta kan ses i uttalandet om att "Det handlar om vem du är, inte vad du gör". Här är det alltså studentens personlighet som är i fokus, det privata. Ytterligare en återkommande utsaga är det som ett par lokala lärarutbildare benämner som "verkligheten":

Bettina: Det gäller ju att världarna möts. Det studenten ska lära sig i kursen, det kanske inte är samma som vad förskolan.. alltså, det kanske inte alltid kan kopplas till verkligheten. Vi kanske är någon helt annanstans än det som studenten kommer med ja, men den här kursen var det ju relevanta uppgifter.

Bettinas utsaga tar inledningsvis avstamp i att en förutsättning för att bedöma är att de båda "världarna möts". Bettina talar om utbildningen som en värld och om verksamheten som en värd. Att få "världarna" att mötas menar Bettina försvåras av att verksamheten under den period som studentens verksamhetsförlagda utbildning pågår kanske har ett ämnesinnehåll som inte överensstämmer med det som är aktuellt i verksamheten för tillfället. Bettinas uttalande kan förstås som att hon fokuserar på att studenten ska utveckla specifik kunskap kring olika ämnesinnehåll under sin verksamhetsförlagda utbildning, inte generella förskollärarkompetenser som är aktuella oberoende av aktivitet och ämnesinnehåll i den planerade verksamheten. Hultman och Schoultz (2012) menar att lokala lärarutbildare ser studentens konkreta erfarenhet som central under verksamhetsförlagd utbildning. Att det är i situationer när studenten går in i verksamheten där den befinner sig, i vad Hultman och Schoultz benämner som "skarpt läge", som det blir möjligt för den lokala lärarutbildaren att besvara frågor från studenten kring sin handling i verksamheten.

I undertemat "att bedöma yrkeskunnande" visar resultatet att förskollärares relationella kompetens och förhållningssätt är återkommande, relationsskapande ses som en viktig del av lärares yrkeskunnande. De lokala lärarutbildarna uttrycker svårigheter att definiera var gränsen för det professionella och det privata går.

7.2.3 Metaforer som stöd för bedömning

Lindqvist och Nordängers (2007) uppmärksammar att lärare ofta använder metaforer för att beskriva sin yrkeskunskap. I informanternas utsagor återfinns flera exempel på detta. De metaforer som lokala lärarutbildare använder för att beskriva förväntade yrkeskunskaper hos studenten handlar framförallt om procedurkunskap i kunskap-i-praktiken. Det vill säga hur de ska handla i förhållande till beprövad erfarenhet. Metaforen verktyg kan förstås som att snabbt ha kunskap om hur man ska agera i situationer som uppkommer i verksamheten. Samtidigt lyfter ett antal lokala lärarutbildare det faktum att studenten omöjligt kan ha erfarenhet av någonting som man aldrig har varit med om tidigare och kopplar detta till en åldersaspekt på studenterna där de genom att vara i en viss ålder tillskrivs vissa erfarenheter eller snarare, avsaknad av erfarenheter. Metaforer som också återfinns i informanternas utsagor är bland annat förmågan att ha ”fingertoppskänsla”, egenskaper som handlar om studentens förmåga till perception, till yrkeskunnande som utvecklas genom erfarenhet och som enligt Sheridan, Sandberg och Williams (2015) är egenskaper som uppstår när kunskaper, färdigheter och förmågor interagerar. Ines lyfter svårigheter att beskriva det hon ser med ord:

Ines: Det är ju en sak när man ser, men när man ska beskriva i ord. Det är inte alltid så lätt. Det är ju mycket som sker som en verbal kommunikation i samspel som studenten har med barnen. Som är så viktig hur de använder sig själva som ett verktyg. Inte alltid vi kan skriva det.

Även här lyfts samspelet, det som faktiskt händer och går att observera. Detta kan förstås som det Hultman och Schoultz (2012) kopplar till studentens sociala kompetens. Ines gör också med sitt uttalande kring hur studenten använder sig själv som verktyg en värdering i vad som är viktigt att bedöma, att se individerna i gruppen och att kommunicera och samspela. Ines utsaga tydliggör att studentens praktiska deltagande i verksamheten ser hon som den främsta arenan där den lokala lärarutbildarens bedömning sker men att de kompetenser som synliggörs är svåra att formulera. Utsagor som lyfter svårighet i att bedöma förhållningssätt och samspel då de lärandemål som rör dessa förmågor hos studenten av de lokala lärarutbildarna tolkas som nära sammanlänkande med personligheten förekommer i flertalet av de lokala lärarutbildarnas resonemang. Henrietta resonerar kring bedömning av studentens förhållningssätt och samspel:

Henrietta: I kursen är det många mål man kan tänka sig fram till svaret på, men många mål som handlar om personlighet, förhållningssätt och samspel. Det här att samspela med vårdnadshavare och arbetslag. Då blir man ju nästan tvungen att bedöma någons personlighet.. På något sätt.. man får ju se det som att

det inte ska skada någon annan, men de måste ju växa i sitt uppdrag också. Hellre fria än fälla på något sätt. Har man en god känsla så är det så.

Hultman och Schoultz (2012) menar att en central del i lärares yrkeskunskap är bland annat ett professionellt förhållningssätt till vårdnadshavare och arbeteslag. Dessa egenskaper uttrycker sig Henrietta kring och drar paralleller till att dessa förmågor har med någons personlighet att göra och lyfter ”om personlighet, förhållningssätt och samspel” som en gemensam kunskapsdimension. Lindqvist (2010) lyfter att en skicklig lärarens förhållningssätt är ödmjukt, men ändå förhåller sig till ramarna för uppdraget. Denna kunskap som kan kopplas till lärares förhållningssätt benämns ofta som ”tyst kunskap” och är ofta av en karaktär som är svår att formulera språkligt. Med utsagan ”de måste ju växa i sitt uppdrag också” understryker Henrietta vikten av studentens progression och att hon också till viss del främjar sig från bedömarrollen genom att tillägga ”hellre fria än fälla”.

Olga: Känns ibland som att teorin får ta lite mycket överhand. Där känner jag att jag inte backar upp studenten på samma sätt. Kopplingar till de teoretiska bitarna de skulle ligga lite i utbildningen, ja där man har mer teori. Sen är det klart, man får ju dra paralleller, det är ju tanken. Men jag kände att bedömningsunderlaget blev högre på min sida än vad kurslärarens bedömning blev

Återkommande genom de lokala lärarutbildarnas utsagor är tolkningar som kan förstås som att de upplever det som svårt att se hur teoretiska aspekter påverkar praktiken, hur kunskap-för-praktiken påverkar kunskap-i-praktiken (Hegender, 2010). Här uttrycker Olga motsägelsefullt både en önskan om att de teoretiska bitarna placeras annorlunda i utbildningen men också att hon har förståelse för att studenten under sin verksamhetsförlagda utbildning behöver dra paralleller mellan sitt handlande i förhållande till pedagogiska och didaktiska teorier och till sina egna och andras handlingar i verksamheten. Denna ”teori” som Olga hänvisar till kan förstås som den procedurkunskap som Hegender menar uttrycks verbalt eller skriftligt.

Undertemat ”Metaforer som stöd för bedömning” visar att informanterna uttrycker studenternas kompetens med hjälp av metaforer. Resultatet visar också att många av de kompetenser som informanterna lyfter som betydelsefulla är kompetenser som utvecklas genom erfarenhet.

8. Avslutande diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur lokala lärarutbildare talar om bedömning under verksamhetsförlagd utbildning inom förskolläraryrket. Jag kommer att diskutera studiens resultat och analys i relation till studiens forskningsfrågor. Inledningsvis kommer jag diskutera den diskurs som blev synlig genom informanternas tal om bedömning. Diskussionen har strukturerats under tre rubriker vilka är: 1. *Bedömningsdiskursen hos lokala lärarutbildare* - den diskurs som genom informanternas tal om bedömning blev synlig, 2. *Bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning* samt 3. *Beskriva och bedöma studenternas yrkeskunskap*. Jag kommer att diskutera med utgångspunkt i studiens resultat kopplat till studiens teoretiska bakgrund och tidigare forskning.

8.1 Bedömningsdiskursen hos lokala lärarutbildare

Enligt Börjesson (2003) kan man se diskurser som *"talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som "sant", " trovärdigt", "förnuftigt", "gott" med mera" (s.21). Diskursen sätter också gränser för vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang.* Inom de lokala lärarutbildarnas bedömningsdiskurs spelar talet om rollen som bedömare en stor roll. Informanterna i studien visar ett visst motstånd mot att definiera sig som bedömare, de talar istället hellre om sig själva som handledande förskollärare. Informanterna talar underförstått om den summativa bedömningen som normen och uttrycker sig runt den som att det är vad som förväntas av kursläraren. Kursläraren är enligt högskolelagen (SFS 1993:100 18§) betygssättande och använder de lokala lärarutbildarnas underlag för bedömning som stöd i sin bedömning och betygssättning. De två olika lärarutbildarna ska båda bedöma, men endast en av dem är betygssättande. I resultatet blev en maktaspekt synlig utifrån vissa av informanternas tal om denna skillnad i lärarutbildarrollerna. Informanten Emina säger i en utsaga att *"Kanske skulle det räcka med det jag ser i verksamheten? Så ser kursläraren den andra biten, jag vet inte om det blir en gemensam bedömning. Jag känner ibland att stopp nu är det ju jag som sett studenten och jag som ska skriva och det är min, alltså mina åsikter."* Emina ifrågasätter med sitt uttalande kurslärarens auktoritet och makt att summativt bedöma de praktiska färdigheter som studenten visar i verksamheten. Eftersom samma fenomen kan beskrivas på många olika sätt inom en diskurs och att det därför kommer att finnas variationer i informanternas utsagor (Potter och Wheterells, 1987) är detta motstånd mot att inte vara betygssättande intressant att ta med då

det bidrar till att forma diskursen. Informanterna talade om att det är kursläraren som tar avgörande beslut, men uttrycker också att det är de som lokala lärarutbildare som ser studentens praktiska handlande under kursen och ställer sig frågande till hur sambedömning ska fungera när man, som Emina uttrycker det, ser två olika delar av studentens prestation. Att bedöma någon annan är, som Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) beskriver det, att tillfälligt göra sig till domare över någon annan. Det tal om bedömning som framträder i informanternas uttalanden visar att de lite motsägelsefullt både vill och inte vill bedöma. Detta tror jag kan bero på att förskolan är en verksamhet där man som lärare inte är betygssättande och arbetar utifrån en läroplan (Skolverket, 2016) som inte uttryckligen begär en bedömning. Informanterna lyfter denna icke-betygssättande kultur som positiv och därför kan jag se att det blir svårare för dem att gå in i rollen att bedöma andras kompetenser. Dock anser jag att det såväl uttryckligt som underförstått finns en bedömning i förskollärares tal om barn men att formen för denna, enligt min uppfattning uttalade, bedömning som sker i förskolans verksamhet är av en annan karaktär. Det blir därför svårt för de lokala lärarutbildarna att se likheter mellan denna bedömning och den bedömning de utför som lärarutbildare i verksamhetsförlagd utbildning. Pettersson (2005) beskriver formativ bedömning som ”en bedömning som ska forma lärandet” och den summativa bedömningen som ”temperaturtagningar av vad en person kan vid ett visst tillfälle” (s.32) vilket innebär att dessa två bedömningsformer inom verksamhetsförlagd utbildning både kompletterar varandra och är beroende av varandra.

8.2 Bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning

Hur man som lokal lärarutbildare väljer att arbeta med bedömning av studentens förmågor och progression mot lärandemålen får betydelse för vad som synliggörs för kursläraren när betyg ska sättas. Olika tillvägagångssätt i handledningsprocessen och i arbetet med att fylla i bedömningsunderlaget gör att vissa aspekter av studentens kompetens och utvecklingsområden synliggörs medan andra utelämnas. Utifrån en konstruktivistisk syn på kunskap kan bedömningsunderlaget ses som en skildring av studentens lärandeprocess genom att det visar på hur omgivningen betraktar förmågor och därmed kan ses som socialt konstruerat (Sahlin, 1999). Vad de lokala lärarutbildarna väljer att synliggöra eller utelämna i bedömningsunderlaget får betydelse. En lokal lärarutbildares bedömningsunderlag kan aldrig bli någon objektiv sanning eller neutral mätning på studentens förmågor, underlaget fungerar snarare som en berättelse om vad som har hänt och i vilka situationer studentens lämplighet som förskollärare har blivit synlig.

Något motsägelsefullt så ger informanterna i studien uttryck för att de upplever att en summativ bedömning i slutet av kursen är vad som förväntas av dem, de talar också om bedömning på ett sätt som kan förstås som att kursläraren enbart ger en summativ bedömning i sin betygssättande roll. Det som enligt Pettersson (2010) utmärker formativ bedömning är att den är framåtsyftande och ger återkoppling och vägledning. Utifrån Petterssons definition synliggörs att även kursläraren i stor utsträckning arbetar med formativ bedömning genom till exempel besök i verksamheten, trepartssamtal tillsammans med student och lokal lärarutbildare samt genom loggboksrespons. Erickson (2015) menar att en summativ bedömning inte står i motsats till en formativ, de samspelar och är beroende av varandra. För att ge konstruktiv och användbar information om det fortsatta arbetet kan en iakttagelse av nuläget, en summativ bedömning, vara användbar. På så vis ger de båda lärarutbildarnas bedömningar studenten såväl framåtsyftande återkoppling som ett nedslag i nuläget genom ett betyg. I studien lyfte informanterna såväl betydelsen av, som vinningen av, att återkoppla och samtala med studenten kring bedömningsunderlaget. Så som bedömningsunderlaget (se bilaga 4) är formulerat skulle detta kunna fungera som en vägledning för den formativa bedömningens tre grundfrågor: Var befinner sig studenten? Vart är studenten på väg? Hur kan studenten komma dit? (Jönsson, 2013; Lundahl, 2011; Wiliam 2013). Den första frågan besvaras genom att den lokala lärarutbildaren kommenterar studentens förmåga under respektive lärandemål, frågan om var studenten är på väg besvaras genom lärandemålets formuleringar och utvecklingsområden fungerar som svar på frågan hur studenten kan komma dit. Denna formativa bedömning bör ske fortlöpande under kursen. Vid kursens slut bör planeringen av ett avslutande återkopplingstillfälle mellan student och lokal lärarutbildare ske med hänsyn till det Wiliam (2013) uttrycker kring återkopplingen: mottagaren för bedömning och återkoppling måste ges tid att ta till sig återkopplingen och att återkopplingen förlorar sin funktion som framåtsyftande om den ges till studenten samtidigt som den summativa bedömningen, det vill säga betyget. I verksamhetsförlagd utbildning kan detta handla om att studenten ska ges tid för att ta till sig de utvecklingsområden som den lokala lärarutbildaren formulerar på bedömningsunderlaget inför kommande verksamhetsförlagda kursperiod. Jag ser också en vinning i att student och lokal lärarutbildare tillsammans under handledningstillfälle ges tid att diskutera underlaget för att försäkra sig om att bedömningsunderlaget inte missförstås.

Informanterna uttrycker att det är svårt och känns osäkert att formulera sig skriftligt på bedömningsunderlaget. Mediet för kommunikation inom förskolan är enligt min erfarenhet

vanligtvis samtalet. Resultatet visar att informanterna upplever att det är lättare att förmedla sig muntligt till kursläraren istället för eller som ett komplement till det skriftliga bedömningsunderlaget. Informanterna är genom sitt professionella uppdrag som förskollärare vana vid att samtala och resonera tillsammans med andra för att i samtal med såväl barn som kollegor och vårdnadshavare säkra att de förstår varandra och att de inte blir missförstånd. Lindqvist (2015) menar att lärares yrkeskunnande utgår ifrån praktikens villkor och är bundet till en kontext och därför kan vara svår att begreppsliggöra, det vill säga formulera eller artikulera, något som stämmer väl överens med studiens resultat. Detta tolkar jag som en del i förklaringen till varför de lokala lärarutbildarna uttrycker att det finns kunskaper och kompetenser hos en student som enbart syns i verksamheten och i mötet med barn, kollegor och vårdnadshavare – i kontexten förskola och i praktikens villkor och givna ramar, som kunskap-i-praktiken (Hegender, 2010). Nordänger och Lindqvist (2007) uppmärksammar att lärare ofta använder sig av metaforer för att förmedla det centrala i beskrivning av professionell kunskap. Detta blir synligt i studiens resultat då informanterna bland annat talar om att ”ge studenten verktyg”. Nordänger och Lindqvist skriver att lärares yrkesbeskrivningar och bilder av praktiskt yrkeskunnande bör erkännas som en del av yrkesspråket. Jag kan till viss del hålla med om detta, jag tror att många nyanser i de lokala lärarutbildarnas beskrivningar av studentens kompetenser går förlorade när de, som en informant uttryckte det ”översätts” till ett mer akademiskt språk. Det skriftliga bedömningsunderlaget fyller som jag ser det flera funktioner, dels så ger det kursläraren ett underlag för bedömning, det fungerar som ett dokument för att rättssäkra på vilka grunder bedömningen skett och det fungerar som en formativ bedömning för studenten. I skriftlig form finns detta underlag kvar för lokal lärarutbildare, student och kurslärare att återvända till inför kommande verksamhetsförlagda period. Studien visar att det finns ett behov av att fördjupa den gemensamma kunskapen mellan kurslärare och lokal lärarutbildare för hur teoretisk kunskap gestaltas i verksamheten. Ett utvecklingsarbete kring tolkning av lärandemål sker under de nätverksträffar som genomförs inför varje kursstart inom försöksverksamheten med övningsförskoleområden.

Studiens resultat som visar att det finns både behov och önskemål hos de lokala lärarutbildarna att ytterligare utveckla sin förmåga att illustrera yrkeskompetens skriftligt, detta önskemål kan fungera som utgångspunkt för ytterligare fördjupning i lärandemål under nätverksträffarna. Med hjälp av Hegenders (2010) modell för att beskriva lärarkunskapens kunskapsgrunder och lärarkunskapens uttrycksformer skulle arbetet med att exemplifiera hur lärandemålen tar sig uttryck i praktisk handling i verksamheten också tydliggöra vilka

lärandemål som är mest relevanta att bedöma för respektive lärarutbildare. Till exempel är vissa av lärandemålen i den kurs informanterna just handlett i vid intervjutillfälle (se bilaga 4) mer eller mindre av karaktären ”kunskap-i-praktiken” (Hegender 2010) och därmed lättare att bedöma under verksamhetsförlagd utbildning.

Den ödmjuka orubblighet som Lindqvist (2010) beskriver hos en skicklig lärare återfinns i informanternas utsagor kring bedömning. De agerar och genomför sin bedömning med en stor ödmjukhet inför studentens person, kompetens och utifrån var studenten befinner sig i sin utveckling mot förskollärare. Att informanterna upplever bedömningsuppdraget som svårt och tidskrävande tolkar jag som att det är en process som de tar sig an med stort ansvar och noggrannhet. Bedömningen tycks inte vara en systematiserad process, utan är tvärtom något som de lägger ner mycket tid på och utgår ifrån varje enskild students unika förmågor. I bedömningsarbete som har en hög validitet reflekterar bedömaren noga kring vad bedömningen mäter och hur man går tillväga för att bedöma detta (Skolverket 2011). Erickson (2015) skriver att det är viktigt att bedömaren noggrant reflekterar över bedömningen så att man säkrar att man fokuserar på det som ska bedömas, inte det som är lättast att bedöma. I resultatet och analysen blev det synligt att de lokala lärarutbildarna upplever det som svårt att skilja på det privata och personliga i bedömningsprocessen samt att de använde uttryck som förmedlade en bild av att det skulle vara fel att som lokal lärarutbildare ta hänsyn till personliga egenskaper hos studenten. I bedömningsunderlaget formulerar lokal lärarutbildare unika utvecklingsområden som studenten har god eller bristande förmåga inom och dessa utvecklingsområden fungerar formativt och ger vägledning kring hur det fortsatta arbetet kan se ut. Detta är ingen process som skulle gå att systematisera på så vis att alla studenter fick samma utvecklingsområden formulerade på sina bedömningsunderlag. Den gemensamma uppfattningen att studenter inte är identiska och att varje enskild student behöver bemötas och handledas genom den verksamhetsförlagda utbildningen utifrån sina förutsättningar som informanterna i studien ger uttryck för kan utifrån synen på formativ handledning ses som ett tecken på att bedömningen är kvalificerad och noggrant gjord. Detta innebär att bedömningen tar tid, och måste få ta tid för att garantera att den blir noggrant utförd. Erickson (2015) lyfter reflektionen i bedömningsarbetet som central, även detta innebär att bedömningen kräver tid av de lokala lärarutbildarna. Dock skulle, som jag tidigare nämnt, den gemensamma kunskapen mellan kurslärare och lokal lärarutbildare för hur studenternas teoretiska kunskaper gestaltas i verksamheten behöva

fördjupas. Detta för att ge de lokala lärarutbildarna ökad kompetens i att formulera sig kring studentens förmågor och därmed underlätta arbetet med bedömningsunderlaget.

8.3 Beskriva och bedöma studenternas yrkeskunskap

De lokala lärarutbildare som deltar i denna studie lägger stor vikt vid att handleda studenten i praktiskt yrkeskunnande. Hultman och Scholtz (2012) påpekar att teoretiska begrepp används sparsamt av handledaren under verksamhetsförlagd utbildning. Studiens resultat visar på att informanterna använder sparsamt med teoretiska begrepp för att tala om bedömning och studenternas yrkeskunnande. I informanternas utsagor i resultatet finns yttranden som jag väljer att tolka som att studenten äger vissa förmågor som avgör hur lämplig studenten är som blivande förskollärare och vilka förutsättningar denne har för fortsatt utveckling av didaktisk kompetens, såväl kunskap-för-praktiken som kunskap-i-praktiken (Hegender 2010). Min uppfattning är att de lokala lärarutbildarna tar ett stort ansvar för att skapa en verksamhetsförlagd utbildning där studentens personliga förmågor får synas utan att begränsas och att det är just den möjlighet till konkret erfarenhet under verksamhetsförlagd utbildning som de lyfter som centrala situationer att uppmärksamma i sin bedömning. De talar om att möta studenten där denne befinner sig i sin utveckling och detta visar att de handleder på olika nivåer för att utveckla en förståelse för yrket och ger uttryck för en förståelse för att identiska situationer inte kan uppstå och ej heller identiska studenter. Precis som Hultman och Scholtz (2012) menar så är studentens lyhördhet och förmåga att observera viktigt och att det är i ”skarpt läge” som det blir möjligt för den lokala lärarutbildaren att ge studenten en känsla för hur det är att vara förskollärare och besvara frågan – hur gör du? Detta stämmer väl överens med studiens resultat, det är inte genom användande av teoretiska begrepp utan genom att delta och agera i praktiken som de lokala lärarutbildarna introducerar studenten till komplexiteten i förskolläraryrket.

En informant lyfter problematiken i att det är först mot kursens slut som bedömningsunderlaget fylls i och de utvecklingsområden som framträtt under kursens gång diskuteras med studenten. Syftet med formativ bedömning är att den med hjälp av ett tydligt mål ska påverka hur utbildningen planeras framöver. Om bedömningsunderlaget blir ett dokument som endast synliggörs i slutet av kursen så förlorar det därför sin formativa funktion. I resultatet framgick tydligt att informanterna på olika sätt uttrycker en önskan om att lyfta utvecklingsområden, att ge framåtsyftande handledning samt att arbeta mot ett tydligt mål. För att stärka de lokala lärarutbildarna i bedömningsarbetet och för att höja kvaliteten på

handledningen drar jag slutsatsen att kursens lärandemål tydligare behöver förankras hos såväl lokala lärarutbildare som studenter. Ett utvecklingsområde för samverkan i nätverksträffar inom försöksverksamhet med övningsförskoleområden kan vara att skapa möjlighet för gemensamma samtal kring bedömning. Samtal där lokala lärarutbildare kan diskutera målen samt tillsammans samtala om hur en formativ bedömning skulle kunna se ut under kursens gång kopplat till innehållet i respektive mål samt hur de egenskaper som efterfrågas kan formuleras på bedömningsunderlaget. Hattie (2009) menar att kritik och beröm är den minst effektiva formen av återkoppling i syfte att utveckla kunskap, därför är det av vikt att formuleringarna på underlaget varken blir enbart kritik eller beröm, utan visar vägen för studentens framtida yrkesutveckling.

9. Studiens bidrag

Studiens slutsats är att de lokala lärarutbildarna är ödmjuka inför uppdraget och gör kvalificerade bedömningar av studenternas prestationer under verksamhetsförlagd utbildning. De lokala lärarutbildarnas bedömningsarbete kan stärkas ytterligare av samarbetet inom försöksverksamheten med övningsförskoleområden. Studien visar att det finns ett behov av att fördjupa den gemensamma kunskapen om bedömning och professionell förskollärarkompetens mellan kurslärare och lokal lärarutbildare för hur teorier kan gestaltas i verksamheten. I förlängningen leder en sådan gemensam fortbildning av de lokala lärarutbildarna till en ökad kvalitet av studenternas kunskaper och även till en stärkt profession.

10. Vidare forskning

Med en större grupp informanter skulle det vara intressant att undersöka strukturella villkors betydelse för verksamhetsförlagd utbildning, om det finns diskurser som är specifika beroende på vilket område som lärarutbildare arbetar inom, år av erfarenhet av att handleda eller om lokal lärarutbildare har genomfört handledarutbildning.

Sett utifrån den önskan de lokala lärarutbildarna ger uttryck för, vore det intressant att studera strategier för vidareutveckling av de lokala lärarutbildarnas bedömarkompetens.

Ur ett studentperspektiv vore det av intresse att undersöka hur bedömning och formativ återkoppling via bedömningsunderlaget uppfattas av studenter under verksamhetsförlagd utbildning.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berlin, D. (2016) *På rätt väg? En tidig avstämning av försöksverksamheten med övningsförskoleområden* Göteborgs universitet: Forsknings- och innovationskontoret.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, C.F. Gerrevall, P., & Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1999). *Relationships of knowledge and practice: Teachers learnings in communities*. Review of Research in Education, 24, 249-305.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3, ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Erickson, G. (2015). *Kunskapsbedömningars grund och syften*. I: G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet, årskurs 7-9* (s. 24-42). Stockholm: Natur & Kultur.
- Erickson, G. (2014) *Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet I*: U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), (3.utg.), *Lärande, skola, bildning* (s. 519-557). Stockholm: Natur & Kultur.
- Erlandson, P. (2006) *Reflektionens gränser: En granskning av Schöns reflection-in-action*. (IPD-rapporter, Nr 2006:01). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge on research on teaching. Review of Research in Education, 20, 3-56.
- Franzén, M (2010). *I frågan om makt. Diskurser, resurser, kontexter*. I Goldberg, T.(red). *Samhällsproblem*. (2010) Lund: Studentlitteratur. s. 85-125.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punishment*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1993) *Diskurens ordning, installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Göteborgs universitet. (2011)(rev.2013) *Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*. DNR: G 2011/121. Tillgänglig: http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1436/1436988_riktlinjer_vfu_lp11_130207.pdf
- Göteborgs universitet. (2014) *Ansökan avseende försöksverksamhet med övningsförskolor*, DNR GU: V 2014/19. Tillgänglig:

<http://lararutbildning.gu.se/utbildning/forskollarprogrammet/forsoksverksamhet-med-ovningsforskoleomraden/dokument>

- Göteborgs universitet. (2015) *Projektplan för försöksverksamhet med övningsforskoleområden i förskolläraryrket 2014–2019*
Göteborgs universitet: Läraryrkesnämnden
- Göteborgs Universitet (2016a) *Utbildningsplan för förskolläraryrket*, Tillgänglig:
http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1587/1587480_utbplan_for_vt17.pdf
- Göteborgs Universitet (2016b) *Kursplan - Verksamhetsförlagd utbildning 1 för förskollärare*
(2016) Tillgänglig: <http://utbildning.gu.se/kurser/hitta-kursplan>
- Göteborgs Universitet (2016c) *Kursplan - Verksamhetsförlagd utbildning 2 för förskollärare*
Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://utbildning.gu.se/kurser/hitta-kursplan>
- Göteborgs Universitet (2016d) *Kursplan - Verksamhetsförlagd utbildning 3 för förskollärare*
Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://utbildning.gu.se/kurser/hitta-kursplan>
- Göteborgs Universitet (2016e) *Verksamhetsförlagd utbildning 4 för förskollärare* Göteborgs
Universitet. Tillgänglig: <http://utbildning.gu.se/kurser/hitta-kursplan>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge
- Hegender, H. (2007). *Läraryrkesutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett mischmasch av teori och praktik*. Pedagogisk forskning i Sverige, 12(23), s 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.
- Hejzlar, J. Gleichmann Linnarsson, L. Svensson, F. & Östberg, R. (2015) *Rapport 2015:24 Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskolläraryrket*. Universitetskanslersämbetet. Tillgänglig:
<http://www.uka.se/arkiv/rapporter/2015-11-30-vfu-inom-larar--och-forskollarutbildningarna.html>
- Hultman, A-S. & Schoultz, J. (2012) *Lärandet och hur det synliggörs under läraryrkesutbildningens praktikperioder.Handledning och överföring av yrkeskunskaper*. Didaktiskt Tidsskrift. 2(22). s.335-358
- Janik, A. (1991). *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*. Stockholm: Carlssons.
- Johansson, M & Palla, M. (2014) *Att bedöma lärarstudenters yrkeskvalitet*. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, s.1-13
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- 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 yrkande*. Didaktiskt Tidsskrift, 19(2), 1-18.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (2010) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. Lundahl, C. Folke-Fichtelius, M.(red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*.(s. 13-25) Lund: Studentlitteratur
- 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.
- Nordänger, U.K. (2010). *Hur framträder lärarskicklighet? Om framträdanden, ramverk och fasader som delar av lärarskicklighet*. Didaktisk Tidsskrift, 19(2), 63-80.
- Pettersson, A. (2005). *Bedömning – varför, vad och varthän?*. Lindström, L och Lindberg, V.(red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.31-42). Stockholm: HLS förlag.
- Petterson, A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*, *Forskning om undervisning och lärande*, 3, 6-16.
- Potter, J. & Wheterell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. (1996). *Representing reality*. London: Sage
- Prop. U2013/4305/S. *En verksamhet med övningskolor och övningsförskolor*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/c9d0d634670b4bfd9fc9d78c77398a25/en-forsoksverksamhet-med-ovningskolor-och-ovningsforskolor>
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A.C. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 1992:1434. ändring 2006:173. *Högskolelagen*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 2014:2. *Förordning om försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskolläraryrkesutbildningar*. Stockholm: Riksdagen.
- Sheridan, S. Sandberg, A, & Williams, P. (2015) *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

- Skolinspektionen (2012) *Förskola, före skola – Lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Rapport 2012:7*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98 reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Torrance, H. Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Thomson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2014) *Förordning (2014:2) om försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar*. Regeringskansliet. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20142-om-forsoksverksamhet-med_sfs-2014-2
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Widerberg, K. (2006) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- William, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev

Information och medgivande för medverkan av studie inom ramen för magisteruppsats

Hej!

Mitt namn är Martina Borg och jag läser Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Inför min magisteruppsats (PDA522) kommer jag att genomföra en studie om lokala lärarutbildares bedömning av förskollärarstudenter under VFU.

Du kan under hela studiens gång välja att avbryta ditt deltagande i studien. All dokumentation som jag samlar in kommer att avidentifieras och dokumentationen används enbart i studiens syfte. Under arbetet med studien kommer jag följa vetenskapsrådets etiska principer. Dokumentation i form av ljudupptagning av intervjuer kommer endast att användas för insamlande av data i denna studie.

Resultatet av min studie kommer ni som deltagare att få ta del av under våren 2017.

Har ni frågor om detta eller vill ha ytterligare information så kontakta mig, Martina Borg eller min handledare Elisabeth Mellgren. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Martina Borg

e-post: martina.borg@gu.se

Bilaga 2 Medgivande för medverkan av studie inom ramen för magisteruppsats i kurs PDA522 Ht-16.

Jag vill delta i Martina Borgs studie, och förbehåller mig rätten att när som helst avbryta mitt deltagande:

Förskollärare/lärares namnteckning:

Namnförtydligande:

Med vänliga hälsningar

Martina Borg

Bilaga 3 Intervjuguide

Inledande information:

1. Be LLU presentera sig kort:
 - a. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
 - b. När utbildade du dig till förskollärare?
 - c. Hur länge har du varit LLU?
Följdfråga: Har du tagit emot studenter både inom försöksverksamheten och utanför den?
2. Hur ser du på ditt uppdrag som LLU?
Följdfråga: Något du tycker är svårt? Hur kommer det sig att du är LLU?
3. Har du gått handledarutbildningen?

Arbetsituation förskollärare/LLU

4. Hur skiljer det sig att vara LLU mot att vara förskollärare?
Följdfråga: Är det någon student som varit svårare att handleda?
5. Hur hanterar du de olika rollerna som LLU och förskollärare i verksamheten?
Följdfråga: Är det något du tycker är svårt?

Arbete med bedömning och samverkan kring bedömning

6. Får du det stöd du behöver?
 - a. Någon svårighet du önskar mer stöd i?
 - b. I arbetet med bedömningsunderlaget?
7. Hur arbetar du med bedömningsunderlaget?
 - a. Är studenten delaktig i arbetet med bedömningsunderlaget?
 - b. Hur ser samarbetet kring bedömningsunderlaget ut i ditt nätverk?
8. Hur tänker du dig att underlaget du skriver används av kursläraren?
Följdfråga: Hur ser samarbetet med kurslärare ut kring bedömning?
Följdfråga: Har du varit med om avstämning vid examination?

Avslutande

9. Finns det något övrigt kring bedömning du vill tillägga?

Bilaga 4 VFU Bedömningsunderlag LÖVU20 Höstterminen 2016

Verksamhetsförlagd utbildning LP11
Lokal lärarutbildares intyg om 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 LÖVU20 HT16	
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.

Ort och datum
Lokal lärarutbildares namn

Pedagogiska aktiviteter och sammanfattande omdöme

Här ber vi att du som lokal lärarutbildare kort rapporterar vilka delar och moment i din undervisning och ditt arbete som lärostudenten deltagit i kopplat till kursens lärandemål. **Under respektive kursmål kommenterar du studentens utveckling som du bedömer den och på vilket sätt studenten deltagit (lyssnat, varit delaktig tillsammans med dig, självständigt ansvarat etc).** Vidare utvecklingsområden för studenten är också viktigt att studenten får hjälp att identifiera.

Lärandemål i kursen

Kunskap och förståelse:

- redogöra för och motivera didaktiska val i ett tematiskt arbete där stöd tas i vetenskap, styrdokument och egna erfarenheter

LLU kommentar:

- beskriva betydelsen såväl av kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser som estetiska uttrycksformer med stöd i vetenskap, styrdokument och egna observationer

LLU kommentar:

Färdighet och förmåga:

- samspela och samarbeta med barn, vårdnadshavare och arbetslag utifrån förskolans uppdrag

LLU kommentar:

- under handledning planera, leda, dokumentera ett tematiskt arbete samt redogöra för hur det tematiska arbetet integrerar estetiska uttrycksformer samt matematiska, kommunikativa och språkutvecklande läroprocesser

LLU kommentar:

- visa förmåga att ta till vara barns kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje barns lärande och utveckling

LLU kommentar:

- visa fördjupad förmåga att möta barns behov av omsorg och att i alla förskolans olika situationer skapa förutsättningar för alla barn att lära och utvecklas

LLU kommentar:

- tillämpa digitala verktyg på ett pedagogiskt relevant sätt i det tematiska arbetet

LLU kommentar:

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

- visa förmåga att beskriva och värdera grundläggande värden och ett yrkesetiskt förhållningssätt till barn, vårdnadshavare och kollegor som de uttrycks i förskolans styr- och policydokument

LLU kommentar:

- utifrån förskollärarens uppdrag beskriva eget lärande och visa förmåga att identifiera behov av ytterligare kunskap och därigenom utveckla sin yrkeskompetens

LLU kommentar:

Vidare utvecklingsområden:

LLU formulerar utvecklingsområden för studenten inför kommande VFU-period: