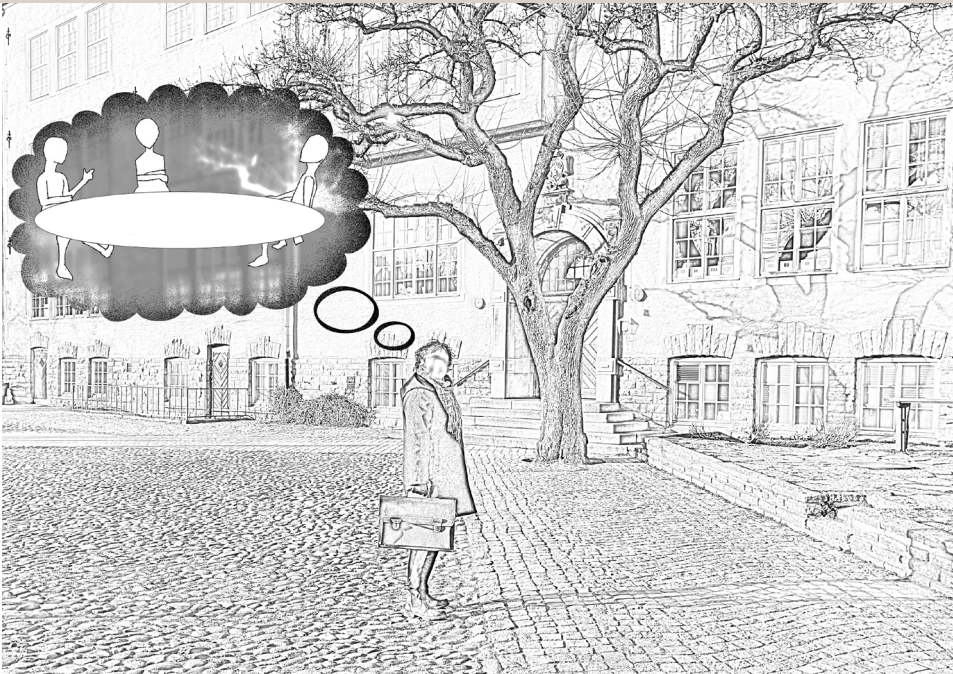


Linnaeus University Dissertations
No 365/2019

KRISTINA HENRIKSSON

SKOLBESÖKETS OSYNLIGA BEDÖMNINGSPROCESSER

*– en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms
under verksamhetsförlagd utbildning*



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser

*– en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnsande bedöms under verksamhetsförlagd
utbildning*

Linnaeus University Dissertations

No 365/2019

**SKOLBESÖKETS OSYNLIGA
BEDÖMNINGSPROCESSER**

*– en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms
under verksamhetsförlagd utbildning*

KRISTINA HENRIKSSON

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

**Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser – en studie av hur
lärarstudenters yrkeskunnande bedöms under verksamhetsförlagd
utbildning**

Doktorsavhandling, Institutionen för didaktik och lärares praktik,
Linnéuniversitetet, Kalmar, 2019

ISBN: 978-91-89081-01-7 (tryckt) 978-91-89081-02-4 (pdf)

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Holmbergs, 2019

Abstract

Henriksson, Kristina (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser – en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnska bedöms under verksamhetsförlagd utbildning (The invisible assessment processes of the post-observation conference – a study of the assessment of student teachers' professional skills in school-based teacher education)* Linnaeus University Dissertations No 365/2019, ISBN: 978-91-89081-01-7 (tryckt) 978-91-89081-02-4 (pdf).

This thesis treats the assessment of student teachers' professional skills within the school-based section of Swedish teacher education, more specifically the school visits organized by the university. School visits ordinarily consist of an observed lesson, followed by a post-observation conference. School-based teacher education is regarded as a specific educational element, where the education is transferred to the organisation of professional teachers who educate the student teacher. However, there is a lack of direct research about what happens to the assessment of the student teacher's proficiency when the assessment system of the education is applied outside the university domain. Research shows that there is tension regarding the view of professional skills between players in teacher education and school organisations, and uncertainties regarding the mandate to develop the student teacher's professional skills. From a political perspective the school visit is perceived as a guarantee for the fulfilment of the increasing demands for equal and legally secure assessments. The aim of this thesis has therefore been to enhance the understanding of the function of assessment within school-based teacher education. The interactive assessment process of the post-observation conference has been in focus and studied through video observations and interviews. The study assumes multiple theoretical perspectives; a new institutional perspective, Goffman's interactionist perspective and a professional theoretical perspective. The result shows that simultaneous and conflicting assessment logics guide the assessment task, creating protective and defensive interaction patterns to establish a loyal consensus between conference participants. The situation needs to be played down. The interactive patterns of the conference counteract the institutional logics of the visit, making access to information selective and limited. Judgements and feedback become invisible and the aim of the assessment process is unclear. The controlling purpose of the process, and partly also the formative purpose, is impaired. However, in the execution of assessment itself, assessment logics collaborate with interaction patterns, displaying a secondary adaptation to the situation. This collaboration contributes to a reasonable and legitimate manner of executing the assessment process, assigning meaning to the school visit.

Keywords: school-based teacher education, assessment, performance, supervisor, school-mentor, post-observation conference, student teacher's knowledge.

Förord

KLOKDIKT

Tokigheter
kan bli
klokigheter
bara man får hålla på
(Bengt Cidden Andersson, 1989)

Jag har i detta avhandlingsarbete länge gått på den lärdes väg och med jämna mellanrum ramlat i diket men åter och åter igen tagit mig upp. Denna väg har lärt mig något mycket väsentligt, nämligen att jag måste gå via tokigheter för att hitta nya spår i vägen och bli lite klokare på det som förbryllat eller det som ett tag har varit för givet. Med jämna mellanrum har jag också stannat upp, tittat på träd, följt mina ungdomar, skrattat med vänner och sysslat med andra arbetsuppgifter. Nu tar denna väg slut...så härligt...så tråkigt!

Några följeslagare har jag haft med mig på vägen och vid vägens slut är det dags att tacka er! Tack Per Lindqvist för ditt oändliga tålamod med att vägleda mig framåt med dina funderingar och utmaningar kring alla tokigheter som har dykt upp längs med vägen. Du har varit med länge som min handledare och med trogen vägledning följt mitt lärande både innan forskarutbildningen och nu under avhandlingsarbetet. Jag vill också tacka dig Ulla-Karin Nordänger för de möjligheter som du visade mig i mitt arbete, din skarpa blick för väsentligheter och att snabbt se potentiella klokheter. Du såg en färdig avhandling innan jag ens hade förstått vad jag gjorde. Mattias Lundin, du kom in när jag hunnit halvvägs. Det gjorde du med en sådan smidighet och tillförde extra energi och stöd som gjorde att jag fick en nystart. Jag kunde till och med börja jogga lite på vägen, Tack! Till sist men inte minst vill jag tacka Henrik Hegender som varit med från start för att i kompetensutvecklingssyfte handleda efter sin egen disputation. Det har varit en förmån att ha fått följa din utveckling som handledare. Du har alltid utstrålat ett intresse för mitt lärande och har kommit med många kloka tankar. Tack även Stefan Lund, Lena Fritzén, Magdalena Sjöstrand, Anders Jönsson samt Per Gerrevall, Anders Persson och Ola Agevall som granskat delar av mitt avhandlingsmanus inom olika seminarier, forskningsprojekt och forskarkurser. Ni har bidragit med värdefulla synpunkter och återkopplingar längs med vägen. Marianne Dahl, du har i bakgrunden funnits med som intresserad kollega och stöttat med goda råd och frågor om hur det går. Tack! Ann-Christin Torpsten, tack för att du i slutskedet språkgranskade min text. Suveränt! En bild på framsidan blev det också, tack vare Johan Henriksson och min vän i statistrollen som besökande lärare.

Tack också till doktorandgruppen och speciellt till Marina Wernholm och Bettina Vogt för era mycket värdefulla synpunkter efter slutseminariet. Gruppen inom licentiatskolan kring förskolans dokumentationspraktik, Linnéuniversitetet har också med sina lärarika seminarier varit en inspirationskälla och tack Katarina Nilfyr för våra samtal om Goffman. Jag vill också tacka Jens Gardesten för vår gemensamma start på forskarutbildningen. Vi hade många trevliga och livliga diskussioner på vägen. Tack Eva Klope för ditt stöd, du fick ju ta över Jens roll och diskutera doktorandlivet i doktorandrummet.

Nu kan jag också passa på att tacka er lärare och lärarstudenter som gjort denna avhandling möjlig. Jag vet att det krävs mod att dela med sig av just egna bedömningsituationer. Utan din tillåtelse till att få ta del av skolbesöket och dina berättelser så hade denna avhandling inte blivit såsom den blev.

Jag har förstått att den vänskap jag upplevt under denna vandring har haft stor betydelse och får symbolisera min vandringskäpp. Min kritiska vän och kollega, Berit Willén Lundgren, du har följt mig hela tiden och alltid trott på min kapacitet. Hur många gånger har du inte hjälpt mig upp ur dessa diken för att sedan ge mig en spark framåt. Tack för din vänskap! Tack också mina kära vänner från min egen lärarutbildningstid! Helen, Bettan och Eva, ni har varit outhärliga med våra återkommande tider för långa samtal vid hotellfrukostar. Tack också kära vänner som bor "bakom busken", som bor i kvarteret och i stan för att ni hela tiden har sett till att jag har fått stanna upp en liten stund.

Till sist men inte minst vill jag nämna min fantastiska familj. Tack kära Christer för ditt enorma stöd med alla sysslor i hemmet och att lösa alla praktiska frågor som jag och våra ungdomar har haft. Inte minst vill jag tacka för din positiva tro på att jag var klar varje gång jag skickade min text för handledning, utan att ge upp ditt stöd när skrivandet åter fortsatte. Kära Johan och Hanna ni har gett mig distans till min ständiga vandring och hållit mig kvar i det som är kärast i livet. Samtidigt har ni pushat på med orden ska du inte jobba nu! Min bror och min syster är en mycket viktig del i detta. Tur att ni alla finns! Slutligen finns det två till, mina föräldrar. Ni är de som har trott på mig längst, som alltid har uppmuntrat till nya vägar för utbildning och bildning och bringat klokhet kring livets frågor. Nu sitter ni på ett moln och håller tummarna! Ni är med och följer mina steg på denna väg med det skrivna talet från min mor där det står "du ger aldrig upp" och jag tänker, bara man får hålla på.

Kalmar september 2019

Innehållsförteckning

PROBLEMOMRÅDE.....	5
Syfte	8
Avhandlingens disposition	9
BAKGRUND.....	10
Centrala begrepp	10
Yrkeskunnande.....	10
Olika innebörder av begreppet yrkeskunnande	12
Bedömning	13
En interaktiv bedömningsprocess.....	14
En analytisk eller holistisk bedömningsgrund	14
Olika diskurser om bedömningens syfte och funktion.....	16
Distinktionen mellan begreppen summativ och formativ.....	17
<i>Distinktionens svårighet</i>	17
<i>Distinktionens omöjlighet</i>	19
Bedömningens karaktär inom VFU	20
Några andra begrepp	21
Tidigare forskning.....	23
Perspektiv och forskningsområden i den tidigare forskningen	24
Spänningsförhållanden i samverkan mellan lärarutbildning och skolverksamhet	24
Spänningsförhållanden i relationen mellan skolbesökets aktörer.....	26
Förväntningar skapar anpassnings- och förhandlingsbehov	26
Olika rolltaganden inom VFU.....	28
Konkurrens om vem som företräder yrkeskunnande inom läraryrket.....	29
Spänningsförhållanden inom handlednings- och bedömningsuppdraget....	30
Hur bedömningsansvaret utspelar sig	30
Bedömningsuppdraget har flera syften	31
Samspelsstrategier vid framförandet av omdömen och återkopplingar .	32
Observationen är den viktigaste källan till information.....	33
Strikt användning av bedömningskriterier eller inte	34
Ojämn fördelning av talutrymme under skolbesökssamtal	36
Sammanfattning	36
TEORETISKA PERSPEKTIV.....	39
Valet av flera teoretiska perspektiv.....	39
En kritisk hållning.....	41

Ett nyinstitutionellt perspektiv	42
Institutionen och dess villkor	42
Institutionell logik.....	43
Metalogiker	45
<i>Utbildningslogik och professionslogik</i>	45
Logiker operationaliseras via sociala handlingar	48
<i>Hantera och förhålla sig till multipla institutionella logiker</i>	48
Ett interaktionsteoretiskt perspektiv	50
Social interaktion och interaktionsordning	50
Inramning - definition av en situation.....	51
Interaktionsordningen skapas och upprätthålls	53
Tillfälligt fungerande konsensus	54
Framträdanden och intryckstyrning	54
<i>Teamframträdande</i>	55
Ansiktsbevarande strategier	55
Positionering	57
Ett professionsteoretiskt perspektiv	58
Diskretionärt arbete	58
Bedömningsprocessen i ett diskretionärt arbete	59
Analysmodell	62
Tre forskningsfrågor	64
<i>FORSKNINGSPROCESSEN</i>	65
Min förförståelse	65
Forskarrollen.....	66
Studiens design och genomförande.....	67
Ett prövande och flexibelt tillvägagångssätt	67
Huvudstudiens design och genomförande.....	68
Studiens kontext.....	69
Tillgång till skolbesöken	71
Urvalsprocessen	72
<i>Urvalet gjordes i två omgångar</i>	73
<i>Bortfall under urvalsprocessen</i>	73
<i>Studiens slutgiltiga empiriska material</i>	74
Dataproduktion	75
Intervjuer	75
Videoobservation	76
Analys av det empiriska materialet	77
En kontextuell analys av intervjuerna.....	78

<i>Analysarbetet med intervjuerna</i>	78
En samtals- och interaktionsanalys av videoinspelningarna	79
<i>Analysarbetet med videoinspelningarna</i>	80
En avslutande analys	82
Etiska överväganden inom forskningsprocessen	82
RESULTAT	85
Del 1 Den institutionella ordningen för skolbesöken	85
Lämpligt handlande utifrån målsättningar med bedömningsuppdraget	86
Den utvecklingsgrundade och den kontrollgrundade bedömningslogikens samtidighet	86
Prioritering och avgränsning mellan utveckling och kontroll	88
<i>Balansakten skapar en viss pedagogisk hållning</i>	88
Anpassning till den omsorgsgundade bedömningslogiken	92
<i>Anpassning skapar en avdramatisering av bedömningsprocessen</i>	93
Kombination och konkurrens mellan utvecklingsgrundad och omsorgsgrundad bedömningslogik	96
Lämpligt handlande i genomförandet av bedömningsuppdraget	99
Värdet av skolkontext, observation och tidigare omdömen	99
<i>Anpassning till den kontextgrundade bedömningslogiken</i>	100
<i>Kombination mellan kontextgrundad och observationsgrundad bedömningslogik</i>	101
<i>Kombinationen utökas med en rimlighetsgrundad bedömningslogik</i>	103
Användning av bedömningsmatris behöver flera strategier	109
<i>Motstånd mot den matrisgrundade bedömningslogiken</i>	110
<i>Anpassning till den kontextgrundade bedömningslogiken</i>	110
<i>Uppdelning mellan kontextgrundad och matrisgrundad bedömningslogik</i>	114
Sammanfattning av del ett	115
Del 2 Interaktionsordningen i samtalen	117
Skilda inramningar	118
Gemensamma inramningar	126
Instabilitet i den gemensamma inramningen	126
<i>Ramglidningar</i>	127
<i>Ramstörningar</i>	133
Stabilitet i den gemensamma inramningen	137
<i>Teamframträdande skapar en kollegial bedömningsagenda</i>	137
Sekundär anpassning till den gemensamma inramningen	140
<i>Utan teamframträdande skapas en skör bedömningsagenda</i>	140
Sammanfattning av del två	143

Del 3 Interaktions- och institutionsordningens påverkan på bedömningsprocessen	144
En motverkan mellan de båda ordningarna	145
Frågor blir ett ansiktshot.....	145
Explicita omdömen undviks för att behålla konsensus.....	147
Mer än en inramning skapar otydlighet i bedömningsprocessen.....	148
En samverkan mellan de båda ordningarna.....	149
Genomförandet av bedömningsuppdraget gör informationen selektiv	149
<i>Tidigare omdömen och information blir vägledande.....</i>	150
<i>Den besökande lärarens perspektiv blir i fokus</i>	151
<i>En revirgräns skapas för vem som bedömer.....</i>	152
<i>Teamframträdandet både möjliggör och begränsar bedömningsprocessen.....</i>	152
Omsorgsbehovet understödjer hänsynstaganden.....	154
Sammanfattning av del 3	155
DISKUSSION	157
Olika syften inom bedömningsprocessen	157
Att explicitgöra omdömen i formativt syfte	159
Förväntningar på vad skolbesöket kan åstadkomma.....	160
Vem som är ägare av bedömningsuppdraget	162
Behovet av att anpassa och tona ner bedömningsprocessen	163
Den direkta bedömningsformen dominerar	164
En kollision mellan olika bedömningsgrunder	166
En avslutande kritisk hållning till gällande studie	169
Idéer om fortsatt forskning.....	173
Summary	176
Background and aim	176
The interactive assessment process	177
The nature of assessment within school-based teacher education.....	178
Theoretical perspectives.....	178
Research process	180
Result.....	180
Conclusion.....	184
Referenser	185
Bilaga 1: Intervjumall	199
Bilaga 2: Informationsbrev och fråga om samtycke.....	200

PROBLEMOMRÅDE

Om vi vill förstå hur bedömningar görs inom ett mål- och kriterierelaterat betygssystem för professionsutbildningar behöver vi undersöka detta i utbildningarnas olika utbildningspraktiker. Den här avhandlingen handlar om bedömning som företeelse i en av dessa praktiker, den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom svensk lärarutbildning. VFU innebär att lärarstudierande genomför sina studier på en grund- och gymnasieskola där de, inom en avgränsad tid, utbildas av skolans lärare. VFU kan därför betraktas som en utbildningspraktik med ett specifikt särdrag. Särdraget handlar om att lärarutbildningen förflyttas till arbetslivet, i det organisations- och yrkesfält där redan verksamma lärare arbetar. Detta innebär att lärarutbildningens mål- och kriterierelaterade betygssystem appliceras utanför sin egen domän. Fortfarande har dock lärarutbildare från lärarutbildningens högskoleförlagda del (HFU) ett juridiskt reglerat bedömningsansvar (Svensk författningssamling, SFS, 2019:276) och förväntas att bedöma och examinera hur lärarstudentens yrkeskunnande uppnår nationella examensmål under VFU. I detta sammanhang förväntas grund- och gymnasieskolans lärare att i sin tur bedöma och förmedla information till lärarutbildningens lärarutbildare om hur väl kvaliteten i lärarstudentens yrkeskunnande anses stämma överens med dessa krav på formellt önskvärda kompetenser.

Vad denna specifika utbildningspraktik kan medföra för hur bedömningar görs finns det emellertid ingen omfattande och samlad kunskap om såväl generellt under VFU som specifikt vid formellt organiserade bedömningstillfällen (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Lawson, Melek, Günduz & Busher, 2015; Murray, Nuttall & Mitchell, 2008). Inom svensk forskning finns, efter år 2000, exempelvis tre avhandlingar som studerar aspekter kring bedömning under VFU (Gardesten, 2016; Hegender, 2010; Manderstedt, 2013) och där enbart Hegenders avhandling har fokuserat på bedömningsaspekten inom ett specifikt och organiserat bedömningstillfälle, det vill säga skolbesöket. Skolbesök sker när lärarutbildare från lärarutbildningen besöker lärarstudierandes VFU-plats, observerar en lektion samt genomför ett efterföljande samtal tillsammans med

lärarstudenten och skolverksamhetens lärare¹. Dessa samtal har även ett par forskare nyligen studerat, dels med fokus på vad som bedöms, dels med fokus på delaktighet i bedömningsprocessen (Jedemark, 2019; Jons, 2017). Slutsatser från de svenska studierna visar svårigheter att reglera bedömningsfunktion inom VFU, att formellt önskvärda kompetenser är svårdefinierade samt att alla önskvärda kompetenser inte alltid bedöms eller att framåtsyftande återkopplingar inte alltid görs. Den internationella forskningen (t.ex. Allen, 2011; Copland, 2010; Fernandez & Erbilgin, 2008; Hart, 2018) visar även på vissa spänningsförhållanden kring hur bedömningsuppdraget hanteras under VFU. För det första handlar det om de olika lärarkategoriernas roller i relation till vem som främst anser sig företräda lärarstudentens utveckling av yrkeskunnande. För det andra handlar det om att de tycks ha olika uppfattningar om vad som uppfattas vara relevant yrkeskunnande för läraryrket. Dessa spänningsförhållanden kan uppfattas som skilda professionella och institutionella krav från olika involverade aktörer inom VFU. Kraven kan utgå från läraryrkets egna föreställningar och normer gällande hur yrket bör utövas samt hur yrkeskunnande bör bedömas. Denna specifika utbildningspraktik med ovan beskrivna spänningsförhållanden kring hur bedömningsuppdraget hanteras under VFU samt problematiken med att definiera och bedöma utifrån nationella examensmål indikerar ett behov av ytterligare kunskap om hur bedömningar görs under VFU. Specifikt handlar det om när de båda lärarkategorierna möts och interagerar för att genomföra sina bedömningsuppdrag, eftersom detta möte verkar ha en framträdande betydelse i sammanhanget. Behovet kan också stärkas av en låg grad av kunskap om dels bedömningsens sociala dimension (Black & Wiliam, 2009; Pettersson, 2010) och dels hur ett yrkesutövande är inbäddat i institutionella krav (Zilber, 2013).

Att bedömning inom VFU samtidigt är omdiskuterat visar ökade statliga krav på en likvärdig och rättssäker bedömning under VFU. Dessa krav blir tydliga i de senare årens olika utvärderingar och utredningar vilka oftast utgår från ett bristperspektiv på lärarstudenters yrkeskunnande. Krav på ett kvalitetshöjande arbete tycks därmed främst vara inriktat mot bedömningsens kontrollerande syfte med att sortera bort olämpligheter och otillräckligt yrkeskunnande (Goodwin & Oyler, 2008; Morberg, 2011). En del i det kvalitetshöjande arbetet visas i resultatet från Universitetskanslersämbetets (UKÄ, 2015:24) utvärdering av VFU². Utvärderingen visar att en stor satsning för en likvärdig bedömning har, på olika sätt, genomförts. Gjorda insatser handlar om att stärka kommunikation och sambedömning mellan lärarutbildningens

¹ Enligt UKÄ:s utvärdering (UKÄ, 2015:24) ingår ofta skolbesök med observationer på plats, alternativt videoinspelade undervisningssekvenser, som analyseras tillsammans av student, besökande lärare och handledare i ett samtal och där både det formativa och det kontrollerande syftet används vid bedömningar.

² Alla lärarutbildningar i Sverige genom egna självvärderingar är representerade i utvärderingen.

lärarutbildare inom respektive lärosäte, stärka olika kommunikationskanaler mellan lärarutbildning och skolverksamhet samt utveckla reglerande dokument för VFU och bedömningsuppdraget. Regleringen gäller främst rutiner för underkännande samt bedömningsmatriser för att säkerställa att bedömning och examination sker utifrån de nationella examensmålen. UKÄ:s senaste utvärderingar, under 2018³, av alla förskolläro-, grundskolläro- och ämnesläroprogram har även utgått från ovanstående utgångspunkter för kvalitetsgranskningen.

På samma gång visas att det fortfarande råder en svaghet i rättssäkerheten. Svagheten visar sig bland annat i avsaknaden av en gemensam tolkning av bedömningsmatriser mellan lärarutbildningens lärarutbildare och skolverksamhetens lärare. Däremot uppfattas mötet mellan samtalsdeltagarna i det så kallade trepartssamtalet⁴ som en styrka för att bedöma lärostudenters yrkeskunskande. I detta sammanhang framförs att ”Även platsbesök i skolverksamheten av VFU-läro, trepartssamtal mellan VFU-läro, student och VFU-handledare utgör viktiga moment i detta kvalitetsarbete” (UKÄ, 2015:24, s. 17). Observation med tillhörande samtal under skolbesök skrivs fram som väsentligt för att bedöma, både ur ett formativt syfte och för en examination av VFU. I tidigare utvärderingar har också värdet av skolbesök framhållits. Exempelvis i Högskoleverkets (2008:8) utvärdering av den tidigare lärarutbildningen där det framkommer att lärostudenters prestationer kan i skolbesökets samtal ”grundligt och öppet diskuteras vilket skänker välbehövlig legitimitet och rättssäkra former åt examinationen av VFU” (s. 37). Senaste delrapporten (UKÄ, 2017:13), från det nationella utvecklingsarbetet med övningsskolor inom VFU⁵ beskriver att trepartssamtalet har ökat i omfattning och att det är positivt för både samverkan och en likvärdig bedömning.

Ovanstående krav på ett kvalitetshöjande arbete inom VFU visar på olika externa krav från statliga aktörer. Samtidigt tycks det som om skolbesök med tillhörande samtal redan anses vara en given kvalitetshöjning för att rättssäkra bedömning under VFU, trots låg grad av kunskap om bedömningsaspekten inom dessa besök samt att den kunskap som ändå finns visar en viss problematik med dessa samtal. Detta kan innebära en kunskapslucka i den fortsatta granskningen och utvecklingen av VFU vilket indikerar ett vidare behov av att utöver innehållsliga aspekter synliggöra hur bedömningar görs

³ Se UKÄ:s hemsida, Högskolekollen.

⁴ Detta samtal benämns ofta som trepartssamtal eller bedömningsamtal. Jag väljer däremot att i fortsättningen benämna samtalet som skolbesökets tillhörande samtal eller som observationens efterföljande samtal. Orsaken är att jag uppfattar det vara en empirisk fråga om samtalet kan betraktas som treparts- eller bedömningsamtal.

⁵ Sedan år 2014 medverkar 13 lärosäten (av 20 som har lärarutbildning) i denna försöksverksamhet och där alla förskolläro-/läroprogram är representerade.

när de båda lärarkategorierna möts och interagerar för att genomföra sina bedömningsuppdrag. Avhandlingens kunskapsintresse tar alltså sin utgångspunkt i behovet av ytterligare kunskap om bedömningens funktion inom VFU utifrån ovanstående institutionella och sociala krav vilka antas ordna skolbesökets institutionella och professionella sammanhang. Tidigare beskrivna spänningsförhållanden samt problematiken kring vad som bedöms i relation till hur det kommer sig att samtalet inom besöket skrivs fram som en given procedur för att kvalitetssäkra bedömning och examination under VFU ligger som grund för kunskapsintresset och följande studie inom avhandlingen.

Krav på skolbesöket som en bedömningsprocedur kan härröras från små- och folkskolans seminarieutbildning under slutet av 1800-talet och under 1900-talet, vilket har format VFU till en central del inom svensk lärarutbildning (Hartman, 2005; Lindén, 2014). Lärarstudenten gavs här möjligheter till övning i undervisning och att rutiner för bedömning av lärarstudentens yrkeskunnande togs fram. Enligt seminariestadgan var det seminariets lärarutbildare som skulle leda och bedöma lärarstudentens lektioner vilket skedde via ett skolbesök. En lektionsplanering skulle, innan lektion, granskas av seminarieläraren i det aktuella ämnet. Sedan observerade seminarieläraren lektionen (Eriksson, 1993; Sjöberg, 2006).

Att gällande avhandling handlar om bedömning som en företeelse under lärarutbildningens VFU innebär att den kan placeras inom den pedagogiska forskningen om bedömning i olika utbildningspraktiker. Detta forskningsområde har ambitionen att förstå vad som bedöms, hur något bedöms och vem som bedömer samt vilka processer och villkor som är involverade i olika bedömningssituationer inom olika utbildningspraktiker (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2015).

Syfte

För att utveckla en lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund framstår det som relevant att bidra med kunskap om bedömning inom en specifik utbildningspraktik såsom VFU. Därmed är syftet med föreliggande avhandling att fördjupa förståelsen av hur bedömningens funktion inom VFU villkoras av utbildningspraktikens särdrag. För att fördjupa denna förståelse läggs fokus på hur bedömningar görs i samtal mellan lärarutbildningens lärarutbildare och skolverksamhetens lärare tillsammans med lärarstudenten. Därför kommer den interaktiva bedömningsprocessen att studeras. Den pågår under hela VFU men studeras inom avhandlingens studie enbart utifrån skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Valet av den interaktiva bedömningsprocessen utgår från antagandet om att de spänningsförhållanden som visar sig inom VFU sätts på

sin spets vid skolbesöket och därmed kan ge uttryck för VFU:s särdrag. För att fördjupa förståelsen av hur bedömningens funktion inom VFU villkoras av utbildningspraktikens särdrag handlar det om att synliggöra, dels den interaktiva bedömningsprocessen när samtalsdeltagarna samspelar med varandra under skolbesökets tillhörande samtal, samt dels vad de båda lärarkategorierna framställer vara lämpligt handlande när bedömningar görs under skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Synliggörandet antas i gällande avhandling vara en grund för att nå en fördjupad förståelse samt en möjlighet till problematisering av bedömningens funktion inom VFU. En mer specifik och teoretisk impregnerad beskrivning av forskningsfrågor återfinns på sidan 64.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen indelas i sex kapitel. Det första kapitlet består av en inledande beskrivning av avhandlingens problemområde och syfte. Kapitel två ger en bakgrund vilken syftar till att visa varför det kan vara relevant att skolbesökets interaktiva bedömningsprocess synliggörs och förstås. I kapitlet beskrivs avhandlingens centrala begrepp såsom bedömning men också yrkeskunnande såsom bedömningens objekt. Kapitlet avslutas med tidigare forskning.

I kapitel tre redogörs för valet av att använda flera teoretiska perspektiv. I samband med redogörelsen beskrivs även avhandlingens epistemologiska utgångspunkt. Därefter presenteras tre teoretiska perspektiv och hur de för studiens syfte antas vara kompatibla med varandra. Kapitlet avslutas med en analysmodell samt vilka begrepp som är aktuella för analysen. Därefter presenteras tre forskningsfrågor. Det fjärde kapitlet består av en redovisning av avhandlingens forskningsprocess såsom olika val och hur studien har genomförts samt hur det empiriska materialet har analyserats.

I kapitel fem redovisas studiens resultat. Resultatkapitlet delas upp i tre delar. Den första delen redogör för resultatet från analysen av intervjuer med komplettering av videoobservationerna ur ett nyinstitutionellt perspektiv. Den andra delen redogör för resultat från analysen av videoobservationerna med komplettering av intervjuerna ur ett interaktionsteoretiskt perspektiv. Båda perspektiven har ett övergripande stöd av ett professionsteoretiskt perspektiv. Del tre fungerar slutligen som en avslutande och sammanvävd analys av väsentliga resultat och slutsatser från del ett och del två där det professionsteoretiska perspektivet fördjupas via analysmodellen. I sista kapitlet diskuteras studiens resultat och slutsatser, olika val och metodiska aspekter under forskningsprocessen samt idéer om fortsatt forskning.

BAKGRUND

För att förstå hur jag uppfattar avhandlingens kunskaps- och studieobjekt presenteras nedan en bakgrund. Först presenteras en genomgång av avhandlingens centrala begrepp vilket är begreppet bedömning. Även begreppet yrkeskunnande presenteras eftersom det i gällande avhandling fungerar som bedömningens objekt. Denna presentation kompletteras med ett par andra begrepp. Bakgrunden avslutas sedan med tidigare forskning, i syfte att fördjupa det inledande problemområdet om vad som kan skapa spänningsförhållanden vid bedömning under VFU samt underbygga för vad som blir min teoretiska utgångspunkt.

Centrala begrepp

I nedanstående avsnitt behandlas begreppen yrkeskunnande och bedömning. Det centrala begreppet i föreliggande avhandling är bedömning. Emellertid väljer jag att börja med att definiera begreppet yrkeskunnande, i relation till begreppen kompetens och kvalifikation, i syfte att först visa hur bedömningens objekt avses att betraktas. Sedan beskrivs begreppet bedömning ur några olika aspekter. Först redovisas vad en interaktiv bedömningsprocess innebär. Därefter presenteras ytterligare aspekter för att förstå bedömningens syfte, karaktär och funktion under VFU. Det gäller distinktionen, dels mellan olika bedömningsgrunder, dels mellan begreppen examination, summativ och formativ i relation till begreppet bedömning.

Yrkeskunnande

Eftersom denna avhandling avser att handla om bedömning av det som lärarstudenten presterar under ett skolbesök är det rimligt att använda begreppet yrkeskunnande. Begreppet har valts för att beskriva vad som bedöms under VFU, det vill säga de prestationer som uppvisas vid skolbesöket när lärarstudenten håller på att kvalificera sig och socialisera sig in i yrket. På så sätt relateras begreppet till den läroprocess som förväntas under VFU. I föreliggande avhandling är Molanders (1998) perspektiv på yrkeskunnande i

relation till Ellströms (1992) dynamiska syn på yrkeskunnande en utgångspunkt. Molander (1998) definierar begreppet yrkeskunnande som ”människor som kan ta sig fram på ett bra sätt i verkligheten, människor som kan gå vidare på ett bra sätt inom en verksamhet.” (s. 4). Definitionen synliggör att det som bedöms i lärarstudentens yrkeskunnande inbegriper ett professionellt och institutionellt sammanhang där yrkeskultur och yrkespraxis betraktas som kollektiva erfarenheter av det som under en längre tid har värderats som värdefullt inom ett yrke. Inom en yrkeskultur utvecklas en yrkespraxis såsom att följa vissa rutiner och regler vilka uppfattas vara relevanta för verksamheten (Tsagalidis, 2008).

Carlsson et al. (2015) menar att begreppet yrkeskunnande, jämfört med begreppet kunskap, inte passar för att delas upp i olika separata kunskapsformer. Det har sin orsak i att begreppet yrkeskunnande står för en komplexitet. Med hänvisning till Molander (1996) förklarar de detta med att begreppet inbegriper en handlingsdimension där både teoretiskt och praktiskt kunnande integreras i hanterandet av komplicerade arbetsuppgifter inom ett professionellt och institutionellt sammanhang. Aspögren (2002) förtydligar denna handlingsdimension genom att beskriva den som en transformering av kunskaper, färdigheter, attityder och förhållningssätt till en yrkeshandling. Yrkeshandlingar står i gällande avhandling för både verbala handlingar, som visar sig i språkliga uttryck, och icke verbala handlingar. Begreppet yrkeskunnande blir på så sätt användbart för att återspegla hur läroprocessen synliggörs i lärarstudentens handlingar och därmed prestationer under VFU.

Andra begrepp som ofta likställs med yrkeskunnande är kompetens och kvalifikation. Dessa begrepp är vanligt förekommande inom både utbildning och arbetsliv. Ellströms (1992) definierar begreppet kompetens som en:

... individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja, och om möjligt utvidga det tolknings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder (s. 21).

Kompetens uppfattas här som en relation mellan individens potentiella förmåga och en viss arbetsuppgift eller ett visst arbete och tar främst utgångspunkt i individens möjligheter och förutsättningar. Begreppet kvalifikation används ofta för att visa relationen mellan utbildning och arbete. Enligt Ellström (1992) skiljer sig kvalifikation från begreppet kompetens genom att det tar utgångspunkt i de krav som arbetet/arbetsuppgiften ställer på individens kompetens. Ellström definierar därmed kvalifikation som ”den kompetens som objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgiftens karaktär, och/eller som formellt eller informellt *efterfrågas* av arbetsgivaren” (s. 29).

Olika innebörder av begreppet yrkeskunnande

I en modell (Figur 1) sammanfattar Ellström (1992) fem olika innebörder av begreppet yrkeskunnande. Innebörderna relateras till begreppen kompetens och kvalifikation och visar på så sätt vilken utgångspunkt respektive innebörd har samt relationen dem emellan.



Figur 1. Fem olika innebörder av begreppet yrkeskunnande (Ellström, 1992, s. 38).

Formell kompetens representerar de önskvärda kompetenser som är politiskt och statligt framtagna och som lärarutbildningen ska garantera att de utvecklas. Individens formella kompetens är därmed den kompetens som förvärvats genom lärarutbildningen och som kan visas via betyg samt examensbevis. Efterfrågad kompetens handlar om yrkeskunnande som för ett visst arbete formellt och informellt föreskrivs och efterfrågas av arbetslivets aktörer. Det handlar om vad som förväntas via läraryrkets egna mer eller mindre synliga kvalifikationskriterier, dels ur ett arbetsmarknadsperspektiv, dels ur ett arbetsplatsperspektiv (Ellström, 1992; Rolf, 1993). Formell och efterfrågad kompetens är relaterade till varandra och kan i många fall sammanfalla. Exempelvis kan politiskt önskvärda kompetenser vara framtagna i samverkan med arbetsmarknadens representanter. Mickwitz (2015) synliggör att även motsatsen kan råda mellan vad politiska policytexter förordar som önskvärda lärarkompetenser och vad lärarprofessionen beskriver som väsentligt efterfrågade kompetenser. Dessa skillnader visar sig skapa två ganska oförenliga bilder av lärarprofessionens yrkeskunnande. Både formell kompetens och efterfrågad kompetens befinner sig dock på en diskursiv nivå och kompetenserna avspeglar inte alla gånger vad som faktiskt krävs och utförs i det dagliga arbetet (Lindqvist & Nordänger, 2007; Nilsson, 2009).

Utifrån vad arbetet faktiskt kräver i det dagliga arbetet utvecklar också individen sin faktiska kompetens, i relation till krav på formell kompetens och efterfrågad kompetens. Ellström (1992) menar dock att det inte alltid råder en överensstämmelse mellan individens faktiska kompetens och önskvärd kompetens. Detta påvisar även Mattsson, Eilertsen och Rorrison (2011) som menar att den statliga regleringen över formella kompetenser för läraryrket är problematiskt eftersom utveckling av yrkeskunnande ofta visar sig vara

situations- och kontextbundet och där utvecklingen oftast har en slumpmässig och ad-hoc liknande karaktär. Den faktiska kompetensen påverkas och utvecklas utifrån den yrkeskultur och den yrkespraxis som råder inom en viss skolverksamhet. Lärarstudenten får via lärarutbildning en formell behörighet. Emellertid är det inte säkert att den formella kompetensen alltid kan svara upp mot hanterandet av vissa arbetsuppgifter eller situationer som olika lärarkategorier ställs inför.

Yrkeskunnande kan också ha innebörden av utnyttjad kompetens vilken är den kompetens som exempelvis synliggörs under skolbesöket och blir tillgänglig i lärarstudentens prestationer men där all den faktiska kompetensen av olika skäl och förutsättningar inte ges möjlighet att få användas eller kan behövas. Den utnyttjade kompetensen är på så sätt situerad och villkoras av den sociala praktik där arbetet utförs. Prestationer står för den utnyttjade kompetensen som visar sig i lärarstudentens yrkeskunnande när lärarstudenten agerar som en presumtiv lärare under en autentisk undervisningssituation, exempelvis den observerade lektionen.

Sammanfattningsvis antas i gällande avhandling att yrkeskunnande i handlingar inom ett yrkesutövande är situations- och kontextbundet samt en social företeelse konstruerad inom ett professionellt och institutionellt sammanhang.

Bedömning

Carlgren (2002) menar att olika sätt att tänka kring begreppet bedömning består av konstruktioner, väl inbyggda i våra sociala system. Vad som bedöms och hur det bedöms har alltid en kulturell och ideologisk utgångspunkt i rådande tankesätt om kunskap och om människor. Det är antagligen därför som bedömningens varande sällan ifrågasätts. Samtidigt är begreppet mångtydigt och komplext. Det kan bero på att det används på olika sätt i olika sammanhang, allt från att beteckna en del i en process, ett pedagogiskt redskap i undervisningen eller till ett filosofiskt synsätt (Korp, 2011). Därför kan det bli otydligt vad vi menar när vi säger bedömning vilket i sin tur kan komplicera användandet av begreppet och hur det definieras. I gällande avhandling kommer begreppet bedömning att dels betraktas som en företeelse inom VFU, dels hur denna företeelse konkretiseras i en process där bedömning betecknar den del av processen där en värdering görs. En bedömning handlar om att värdera kvaliteten utifrån explicita eller implicita kriterier, i detta fall att värdera hur pass väl lärarstudentens yrkeskunnande når upp till fastställda kriterier. Kriterier anger en riktning för bedömningen och möjligheter till att uppskatta skilda kvalitetsnivåer i det som ska bedömas. Enligt Jönsson (2017) är det inom detta kvalitativa bedömningsperspektiv som begreppet bedömning får relevans.

En interaktiv bedömningsprocess

Hur en bedömning görs uppfattas ofta som en tolknings- och beslutsprocess (Pettersson, 2010; Taras, 2005, 2007). Denna process kan också vara interaktiv och därmed integrerad i en pågående undervisningssituation. Taras (2007) skriver att "the process of assessment is a judgement according to weighted standards, goals and criteria" (s. 364). Denna definition närmar sig kärnan i begreppet där bedömningens utfall representerar själva omdömet (*judgement*). På så sätt står begreppet bedömning för den värderande delen i processen och vad som sedan blir utfallet av bedömningen benämns i detta fall för ett omdöme. Benämningen omdöme representerar i första hand utfallet av en enskild bedömning. Exempelvis hur en lärarstudent startar upp en lektion. I andra hand handlar ett omdöme om ett samlat omdöme vilket kan bestå av alla enskilda bedömningar som gjorts inom en lektion med tillhörande samtal (Newton, 2007). Det innebär att den besökande läraren gör många enskilda bedömningar under skolbesöket, först under observationen och därefter under samtalet. Dessa bedömningar skapar sedan ett samlat omdöme från skolbesöket som inför examination relateras till handledarens samlade omdöme över VFU-kursen.

Sammanfattningsvis väljer jag att i gällande avhandling utgå från att betrakta arbetet med att göra bedömningar under skolbesöket som en interaktiv bedömningsprocess där bedömningen står för den värderande delen i processen och omdömet för bedömningens utfall. Att jag betraktar bedömningsprocessen som interaktiv beror på att den görs inom en social interaktion under samtalet samt under lektionen. Denna process kommer jag i fortsättningen att benämna interaktiv bedömningsprocess eller bedömningsprocess.

En analytisk eller holistisk bedömningsgrund

För att kunna tolka och värdera en prestation samt komma fram till ett omdöme krävs vetskap om vilka bedömningsgrunder som gäller vid bedömningstillfället. Numera är det vanligt med en bedömningsgrund som bygger på att dela upp olika aspekter (exempelvis förmågor och färdigheter) av en kompetens där varje aspekt ska avgränsas och bedömas var för sig, vilken beskrivs som en analytisk bedömningsgrund (Sadler, 2009). Vanligtvis sker detta med formellt fastställda kriterier för bedömning, till exempel en bedömningsmatris. Dessa kriterier bygger på den formella och önskvärda kompetensen som beskrivs och uttalas i uppsatta mål och kriterier, vilket kännetecknar ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. Flera tolkningsled blir utmärkande för den analytiska bedömningsgrunden vilket ger ett intryck av tydlighet (Allal, 2013).

Dessutom kan det också vara vanligt att olika lärarkategorier använder sig av sina erfarenheter och professionella omdömen relaterat till mer eller mindre implicita kriterier som bedömningsgrund. Denna bedömningsgrund benämns som holistisk där utgångspunkten är att skapa ett helhetsintryck av det som bedöms samt att möjligheter ges till att ta hänsyn till olika omständigheter (Allal, 2013; Sadler, 2009). Allal (2013) beskriver denna process som att bygga en berättelse av relevanta ledtrådar, vilka tillskrivs retroaktiv mening och integreras till en rimlig enhetlighet, oftast utifrån implicita kriterier.

Dessa olika bedömningsgrunder bygger på olika rationaliteter om möjligheter och begränsningar för bedömning. Möjligheter med en analytisk bedömningsgrund anses vara att vad som bedöms inom en prestation blir tydligare genom att relatera explicita kriterier till omdömen och därmed öka möjligheten att ge en konkret och kommunikativ återkoppling (Eriksson, 2018; Sadler, 2009). Carlgren (2002) och Pettersson (2010) anser att en analytisk bedömningsgrund kräver ett tydligare professionellt krav gällande rättssäkerhet samt ökad medvetenhet om vilka kompetenser som ska bedömas och menar att ett mål- och kriterierelaterat betygssystem möjliggör detta. Molander (1998) och Rider (2012) kritiserar emellertid den kunskapssyn som ligger bakom denna bedömningsgrund och anser att den ger ett falskt intryck av neutralitet och objektivitet. Zandén (2018) menar även att tydliga målformuleringar inte är någon garanti eller förutsättning för en ökad bedömningskvalitet. Gerrevall (2009) och Nordgren, Odenstad och Samuelsson (2017) instämmer i ovanstående kritik och menar att den analytiska bedömningsgrunden kan skapa ett instrumentellt förhållningssätt till bedömning vilket kan minska möjligheterna för ett eget resonerande. Ur ett studentperspektiv uppfattas dock den analytiska bedömningsgrunden utifrån transparenta mål- och kriterieformuleringar som etisk och rättvis (Sadler, 2009).

Sadler (2009) har även funnit ett antal troliga begränsningar när väl bedömningar görs. Begränsningar visar sig när olika lärarkategorier eller inom en och samma lärarkategori försöker kombinera de två ovanstående bedömningsgrunderna eftersom de ger skilda omdömen om samma prestation. Ofta kan det finnas en överensstämmelse om den kvalitativa helheten i en prestation men när specifika kriterier används kan dock skillnader i bedömningar uppstå. En annan begränsning handlar om att det finns kvaliteter som inte ryms inom en kriteriesamling, exempelvis en bedömningsmatrix. Inom läraryrket finns också upplevelsen av att det är svårt att skilja på olika kriteriers betydelse. Ofta löser man dock detta med att föra samman fler kriterier till ett kluster. Begränsningen kvarstår dock eftersom att antal möjliga kombinationer mellan alla kriterier är många. Begränsningar med en holistisk bedömningsgrund är däremot att bedömningarna oftast inte är transparenta och heller inte så detaljerade, vilket gör den svårare att använda för återkoppling.

Det beror på att dessa bedömningar oftast görs med stöd av implicita kriterier. Trots dessa begränsningar menar Sadler (2009) att båda bedömningsgrunderna är relevanta att förhålla sig till eftersom det ännu inte finns tillräckligt med kunskap om utfallet av olika bedömningsprocesser. Att använda båda grunderna kan även bygga upp en förståelse av hur olika bedömningar görs. Detta styrks av Wyatt-Smith och Klenowskis (2013) förklaring att trots prioriteringen av den analytiska bedömningsgrunden används i praktiken både implicita och explicita bedömningskriterier.

Olika diskurser om bedömningens syfte och funktion

Beroende på syftet med att göra bedömningar kan bedömningsprocessen göras olika och omdömen användas på olika sätt. Syftet med en bedömning handlar om avsikten med att göra bedömningen. Bedömningsfunktionen handlar istället om hur bedömningsprocessen tillämpas utifrån avsikten med att bedöma. Syfte och funktion kan dock förväxlas och behandlas ofta som synonyma, både inom policytexter, i litteratur om bedömning och i olika utbildningspraktiker (Newton, 2007). Det kan förklaras av olika rådande diskurser om vad som är syftet med ett mål- och kriterierelaterat betygssystem inom utbildning, vilket i sin tur påverkar beskrivningen av både syfte och funktion.

Både Gerrevall (2008) och Newton (2007) har identifierat skilda diskurser om syftet med ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. Oftast används två dominerande diskurser, en utvecklingsinriktad diskurs och en systemmässigt inriktad diskurs. Ju närmare en individnivå en bedömningsprocess befinner sig desto tydligare blir diskursen om att bedömningsprocessens funktion ska vara för individens fortsatta utveckling och lärande. Ju närmare systemnivån desto mer framträder betydelsen av ett mål- och kriterierelaterat betygssystem i syfte att kontrollera kunskaper och kunnande för att tillgodose utbildnings- och samhällsmässiga behov. Dessa två diskurser benämner jag i fortsättningen som ett formativt syfte och ett kontrollerande syfte. Ett kontrollerande syfte har funktionen att avgöra om ett yrkeskunnande har nått uppsatta mål och därefter sortera bort otillräckligt kunnande. Examination har ett kontrollerande syfte och är ett närbesläktat begrepp till bedömning. I den högskolereglerade myndighetsutövningen används ofta begreppen bedömning och examination som synonymer. Till exempel beskriver Lindberg-Sand (2003) att examination ”bör avse en bedömning av väsentliga kvaliteter i de aspekter av studentens lärande som är relevanta i förhållande till högskoleutbildningens mål” (s. 20). Samtidigt beskriver Lindberg-Sand (2003) att examination är ett begrepp som hellre bör användas ur ett systemperspektiv eftersom det handlar om ”gränspassager - vilka villkor som studenter måste uppfylla både för att få tillträde till och för att kunna lämna en utbildning eller en kurs bakom sig med ett godkänt resultat” (s. 16). Jag tolkar att begreppet examination härrör till

myndighetsuppdraget inom högskolan och att begreppet bedömning snarare härrör till läraryrkets bedömningsarbete.

Olika diskurser kan orsaka bristande tydlighet, dels om vad som är syftet, dels vilket syfte som gäller och därmed göra det svårt att särskilja dem från varandra (Gerrevall, 2008; Lauvås & Handal, 2001; Lindberg, 2005). Dolin, Black, Harlen och Tiberghien (2017) beskriver också att olika syften oftast inte är uttalade när omdömen används vilket kan bli problematiskt på olika sätt eftersom den studerande behöver förhålla sig till dessa omdömen. Newton (2007) poängterar även att en bedömningsprocess som är lämplig utifrån ett visst syfte inte alltid kan vara så lämplig för andra syften med bedömning. Jönsson och Mattsson (2011) förklarar detta med att om ett yrkeskunnande bedöms på individnivå utifrån ett formativt syfte har skillnader i vad som bedöms inte lika stor inverkan som vid ett kontrollerande syfte. Dolin et al. (2017), Harlen (2012) och Sadler (1989) beskriver också hur syftet med bedömningar har betydelse för bedömningens validitet och tillförlitlighet. Olika syften kan göra skillnader i vad som bedöms och hur något bedöms. Vid ett formativt syfte kan utöver mål och kriterier även andra faktorer ingå, vilket oftast beror på att bedömningsprocessen behöver anpassas till den individuella lärprocessen och det kontextuella sammanhanget. Därmed blir validiteten relevant men inte lika mycket tillförlitligheten. När omdömen används i ett kontrollerande syfte blir det däremot väsentligare att även tillförlitligt bedöma prestationer utifrån en gemensam och explicit bedömningsgrund.

Distinktionen mellan begreppen summativ och formativ

I försök att klargöra olika syften och användningar i arbetet med att bedöma har det skapats två begreppsliga uttryck för bedömning, dels summativ bedömning, dels formativ bedömning. Inom bedömningsforskning beskrivs den summativa bedömningen framförallt utifrån ett kontrollerande syfte. Den formativa bedömningen relateras däremot till den utvecklingsinriktade diskursen med bedömning. Flera forskare har dock uppmärksammat att dessa två benämningar snarare kan skapa en begreppsförvirring samt en dikotomisering i synsättet på bedömning. De två begreppen är dock så pass vedertagna att det blir svårt att bortse från dem i en avhandling som handlar om bedömning. Därför kommer jag att föra ett resonemang kring dessa två begrepp och dess inverkan i sättet att tala om bedömning och hur jag i fortsättningen väljer att hantera dem i gällande avhandling.

Distinktionens svårighet

Flera forskare (Bennett, 2011; Harlen, 2012; Hirsh & Lindberg, 2015; Lau, 2016; Newton, 2007; Taras, 2005, 2007) försöker utreda behovet av att beskriva bedömning som antingen summativ eller formativ i samband med argumentationen för hur bedömning kan vara en betydelsefull

framgångsfaktor för lärandet. Exempelvis beskriver Wiliam och Leahy (2015) att bedömning behöver vara en tydlig och synlig del i lärandet för att stödja pågående läroprocesser. Dessa skilda beskrivningar har också blivit dominerande genom att många forskare har anammat Black och Wiliams (1998) synsätt på det formativa begreppet. Distinktionen har inneburit att dels i första hand betrakta summativ bedömning som det samlade omdömet av en slutgiltig produkt eller i form av en examination, dels betrakta formativ bedömning som en bedömning som bidrar till utveckling. Denna distinktion har därefter lett till att även benämna bedömningsprocesser ur två olika syften, ett summativt syfte och ett formativt syfte (Hirsh & Lindberg, 2015). Bennett (2011) argumenterar för att denna distinktion har förenklat synen på bedömning till praktiska tekniker i försöket att definiera och använda det formativa synsättet på bedömning. Denna förenkling snarare reducerar förståelsen kring vilka bristfälligheter som kan uppstå vid bedömningar. Taras (2007) som har analyserat tre av Black och Wiliams artiklar om formativ bedömning⁶ visar att när dessa forskare försöker att teoretiskt förtydliga vad formativ bedömning innebär så blandas process, syfte och funktion samman. Detta skapar motsägelser och vilseleder till att uppfatta att det finns två olika sätt att göra bedömningar. Enligt Taras (2005, 2007) är det därför väsentligt att återgå till den begreppsliga distinktionen som först gjordes av Scriven (1967) inom det pedagogiska utvärderingsområdet. Taras (2007), med hänvisning till Scriven, menar att:

The process of assessment is a judgement according to weighted standards, goals and criteria (this is summative assessment). Feedback from this which indicates any gap between the ideal required and how to reach it is formative assessment. Therefore, logically, summative and formative assessment lead into each other and are one continuous process (s. 364).

När bedömningens syfte är formativ (utvecklingsinriktad) innebär det att bedömningsprocessen inte slutar vid ett omdöme som inom denna definition är den summativa bedömningen. Processen fortsätter istället genom att använda omdömet/summativa bedömningen för att ge en utvecklingsinriktad återkoppling. Enligt Hattie och Timperley (2007) innebär en utvecklingsinriktad återkoppling att, utifrån ett omdöme, ge information om vilka möjligheter som finns. Detta överensstämmer med Taras (2005) förtydligande av bedömningsprocessen. Möjligheter handlar då om att förbättra, utöka, ersätta eller omstrukturera en prestation i syfte att minska skillnaden mellan exempelvis utnyttjad kompetens och vad som förväntas. För att återkopplingen ska vara effektiv behöver den vara uppbyggd utifrån tre frågor: Vart är jag på väg? (*feed up*) Var befinner jag mig nu? (*feedback*) Vart

⁶ Artiklarna är Wiliam & Black (1996), Wiliam (2000) och Black et.al. (2003).

ska jag härnäst? (*feedforward*) (Hattie & Timperley, 2007). Den första och andra frågan berör var lärarstudentens utnyttjade kompetens befinner sig i relation till den formellt önskvärda samt efterfrågade kompetensen, det vill säga omdömet i relation till uppsatta mål och kriterier. Den tredje frågan berör den utvecklingsinriktade delen av återkopplingen. Den summativa bedömningen måste därför göras och mot något eller några uppsatta mål och kriterier för att veta vad som ska utvecklas eller förändras härnäst.

Distinktionens omöjlighet

Newton (2007) däremot går ytterligare ett steg i kritiken och menar att dessa begrepp inviger oss i felaktigheter eftersom det är en omöjlighet att jämföra dem. Newton förklarar denna omöjlighet så här:

The point is simply that we risk confusing ourselves, and others, when we call them 'formative judgement' (since there is nothing about the judgement, per se, that is formative). It is an assessment judgement used for a formative purpose, not a formative judgement. To avoid getting ourselves confused, and to avoid others, we need to use the language of assessment with greater precision. We may talk of a formative purpose, to indicate the use to which a result is put, but we ought not to talk of a summative purpose. Likewise, we may talk of a summative judgement, but we ought not to talk of formative one (s. 157)

Jag uppfattar att Newtons kritik handlar om bristen i att tydligt skilja på vad som är utfallet av en bedömning, det vill säga omdömet, och hur det sedan används. Dessa två moment i en bedömningsprocess handlar om olika saker. Därför kan en bedömning som utmynnar i ett omdöme (summativ bedömning) inte samtidigt vara ett syfte för hur omdömet ska användas. Newton (2007) konstaterar därmed att det inte finns något summativt syfte men däremot ett formativt syfte vilket benämner hur den summativa bedömningen används, det vill säga ett utvecklingsinriktat syfte. Detta innebär i sin tur att det blir missvisande att benämna en bedömning som formativ bedömning. Formativt handlar om hur omdömen används och inte om bedömningen i sig. Därför går det inte att jämföra begreppen.

Distinktionen mellan begreppen summativ och formativ har även bidragit till att det formativa syftet uppfattas vara positivt och eftersträvansvärt, vilket har avlett uppmärksamheten från andra syften med bedömning⁷ (Lau, 2016; Newton, 2007). Taras (2007) förklarar att detta kan bero på den känslomässiga stress som genomsyrar en bedömningsprocess men poängterar att:

⁷ I sammanhanget bör betonas att det ännu inte finns entydiga bevis för att bedömning i formativt syfte generellt har goda effekter (Hirsh & Lindberg, 2015).

It is not summative assessment per se which causes the deceptions, but the terror of the perceived consequences. How we can resolve such fears is an important area for discussion, but it cannot be resolved through conflating process and functions. (s. 368).

Taras anser att den känslomässiga stressen skymmer den summativa bedömningens nödvändighet. Om inte den summativa bedömningen får vara central i återkopplingen är risken den att återkopplingen bygger på en svag orientering mot mål och kriterier, mot uppgiften eller mot strategier för att veta hur man kan gå vidare i sin läroprocess. Därmed finns stor risk för att återkopplingen inte ger någon större effekt (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989).

Bedömningens karaktär inom VFU

Coll, Taylor och Grainger (2002) kommer fram till, i en jämförelse mellan Storbritanniens och Nya Zeelands bedömningssystem för VFU, att samförståndet mellan statliga krav och yrkeskrav är liten om vilka bedömningsgrunder som på bästa sätt kan ge möjligheter för att bedöma prestationer under VFU. Darling – Hammond och Snyder (2000) har ändå försökt att ringa in vissa betydelsefulla faktorer för vad som karakteriserar denna bedömning. Bedömningen karakteriseras av behovet av en hög grad av autenticitet utan att för den skull innebära att det enbart är en observerad lektion som är det optimala för detta ändamål. Det krävs även en integration mellan olika kunskaper, färdigheter och förhållningssätt samt behov av flera informationsmöjligheter över tid och i olika sammanhang. De kriterier som används vid bedömning behöver även vara relevanta för yrkesutövandet. Dessa olika krav innebär att bedömning under VFU oftast sker i form av både en direkt och en indirekt bedömning.

Att göra direkta bedömningar innebär en så kallad *performance based assessment* (Carlsson et al., 2015; Jönsson & Mattsson, 2011). Denna bedömningsform karakteriseras av en hög grad av autenticitet genom att bedömningsprocessen sker i direkt anslutning till undervisningssituationer där lärarstudentens yrkeskunskande synliggörs i handlingar. Det som då bedöms är *teaching quality* vilket handlar om att direkt under en lektion bedöma hur lärarstudenten skapar möjligheter för lärande hos de som undervisas och hur denna möjlighet visas och villkoras inom en viss kontext (Darling-Hammond, 2012). Exempelvis kan den besökande läraren direkt identifiera flera olika aspekter av det yrkeskunskande som därmed krävs. Enligt Jönsson (2017) passar även den direkta bedömningsformen det formativa syftet eftersom en återkoppling kan göras i direkt anslutning till det tillfälle som bedöms och kan på så sätt bli uppgiftsorienterad. Emellertid innebär den direkta bedömningen att informationen är komplex och därmed kan vara svårtolkad. En orsak

handlar om det som har nämnts ovan, att flera olika kvaliteter synliggörs i en och samma handling. En annan orsak är att ett moment under lektionen kan genomföras på många olika sätt och att uppkomna situationer under lektionen kan hanteras olika. Björnåvold (2000) och Lindberg-Sand (2003) anser att den direkta bedömningsformen kan vara problematisk gällande tillförlitligheten. Bedömningsprocessen kan bli för beroende av den kontext som gäller vid bedömningsstillfället.

Ett vanligt komplement till den direkta bedömningsformen är en indirekt bedömning. Denna bedömningsform används vanligast då yrkeskunnande inte är synligt i den faktiska situationen. Det som bedöms är det som lärarstudenten uttrycker, exempelvis i skolbesökssamtalet eller i texter och som fungerar som indikatorer på yrkeskunnande vilka behöver omtolkas i förhållande till uppsatta mål (Jönsson 2012; Kubiszyn & Borich, 2010). Denna bedömningsform är däremot inte beroende av att utföras i det kontextuella sammanhang där yrkeskunnandet behövs. Darling-Hammond och Snyder (2000) menar dock att den indirekta bedömningsformen ändå måste ha en högre grad av autenticitet vid bedömning under VFU. Det som då bedöms är *teacher quality* vilket handlar om att bedöma lärarstuderandes teoretiska kunskaper, samt deras insikt om dels lärarskapets villkor, dels sin egen disposition för att fungera inom läraryrket i relation till den undervisningskvalitet som lärarstudenten kan åstadkomma. Vid användning av dessa två bedömningsformer behöver den som bedömer vara medveten om att bedömningsprocesserna för respektive form skiljer sig åt.

Sammanfattningsvis väljer jag att utgå från Newtons (2007) ställningstagande gällande hur begreppen summativ och formativ bör betraktas. Däremot kommer jag att vid summativa bedömningar istället använda mig av begreppet omdöme eftersom begreppet summativ bedömning är så pass förknippad med examination vid avslutad kurs eller en avslutad produkt. Omdöme kan representera både enskilda omdömen (exempelvis när den besökande läraren uppmärksammar att en instruktion blev otydlig på tavlan under den observerade lektionen) och samlade omdömen (exempelvis när handledaren uttrycker att lärarstudentens fungerar som en kollega). Begreppet bedömning används för att påvisa processen före omdömet. När det gäller bedömningens syfte används formativt syfte respektive kontrollerande syfte.

Några andra begrepp

Läraryrket betraktas i denna avhandling som en profession inom ett yrkesfält. Föreliggande avhandling har dock inte som ambition att ingå i diskussionen om huruvida läraryrket ska betraktas som profession eller inte. Beträktelsen tar endast avstamp i att definiera läraryrket som det som Brante (2009) betecknar som en ny profession med sitt speciella yrkeskunnande och med sitt speciella ansvar för andra. Enligt Bertilsson (2014) är begreppet lärarprofession också

en vanlig diskursiv framställning av läraryrket, både inom forskning och i den allmänna debatten. Inom denna diskurs används ofta begreppet lärare som en homogen beteckning trots skillnader i utbildning, kunskapsdomäner och normer mellan olika kategorier av lärare. Irisdotter Aldemyr och Hartman (2009) påpekar också att läraryrket har utvecklats från flera jämsides men historiskt varierande traditioner och verksamheter. Jag väljer därför att poängtera att lärarprofessionen består av olika lärarkategorier. Poängen med denna distinktion är att inom olika uppgifts- och uppdragsstrukturer visa på läraryrkets skilda ansvarsområden, specifikt utifrån VFU:s särdrag. Detta val styrks av Gustafsson (2012) som har gjort en jämförelse mellan olika lärarkategorier och konstaterar att, trots gemensamma drag, finns det flera olikheter. Olikheterna består av grad av meritering och skilda utbildningsprogram samt yrkeskulturer och yrkespraxis. Lärarkategorierna är också verksamma inom olika organisations- och verksamhetsfält med olika arbetsgivare (exempelvis; stat/kommun/privat som huvudman) och har olika ansvarsområden med skillnader i reglering och operativ styrning (exempelvis; högskolelag/ skollag, lärosätets utbildningsplan och kursplan/ statens läroplan). Begreppet fält⁸ används i gällande avhandling för att i första hand visa att ett yrke eller en organisation/verksamhet inte befinner sig i ett socialt vakuum utan är inbäddad i ett professionellt och institutionellt sammanhang. I andra hand att det inom och mellan olika yrkesfält eller organisations- och verksamhetsfält finns både konkurrerande och samarbetande krafter (Brante, Svensson & Svensson, 2019; Scott, 2008).

För att skilja på lärarkategorierna i gällande studie kommer jag i fortsättningen att använda begreppet *besökande lärare* för den lärarkategori som är verksam inom lärarutbildningens organisation⁹ och begreppet *handledare* för lärarkategorin inom grund- och gymnasieskolan¹⁰. När jag övergripande beskriver lärarkategorierna försöker jag att benämna dem efter den verksamhet/organisation som berörs eller som aktörer/lärarkategorier/samtalsdeltagare. För högre utbildning används begreppet högskola/lärarutbildning och för grund- och gymnasieskola används begreppet skolverksamhet. Lärarutbildning betraktar jag som en professionsutbildning.

⁸ Inom det professionsteoretiska perspektivet används ofta begreppet fält, inspirerat av Bourdieu, men med en bredare tolkning (Brante, Svensson & Svensson, 2019).

⁹ Det kan vara så att den besökande läraren har en liknande grundutbildning som skolverksamhetens lärare.

¹⁰ Det finns dock andra skolformer men de berörs inte i gällande avhandling.

Tidigare forskning

Nedan presenteras relevant forskning i syfte att ge en översikt över tidigare kunskap inom området samt för att visa på betydelsen av det inledande problemområdet. Den tidigare forskningen har med hjälp av olika sökord och kombinationer dem emellan hämtats via universitetsbibliotekets olika databaser¹¹ och vidare sökning via länkar till relaterade artiklar. Sökningen har även inneburit ett behov av att utöka sökstrategierna med en så kallad kedjesökning (Lönqvist, 2003). På så sätt har läsning av andras texter gett mig möjlighet att gå vidare och finna ytterligare referenser.

De första sökningarna gjordes mellan åren 2011 och 2013. Därefter har tillägg gjorts för att uppmärksamma nya studier inom området. Sökningarna har främst berört lärarutbildningens VFU¹² samt vidareutbildningar där VFU ingår¹³. Begränsningar inom sökningarna har varit att inte ta med studier som har studerat andra bedömningstillfällen under VFU, exempelvis lärarstudentens portfolio, lektionsmaterial eller videoinspelade sekvenser av lärarstudentens lektioner. Begränsningen gäller även studier av olika försöksprogram i syfte att utveckla samverkan inom VFU¹⁴. Jag har heller inte tagit med resultat från studier om lärandeprocesser inom skolverksamhetens handledningsansvar eller om lärarstudentens möjligheter och villkor för lärande under VFU om det inte går att relatera till formativt syfte eller annan bedömningsaspekt.

Presentationen av tidigare forskning inleds med ett översiktligt avsnitt om samverkan mellan lärarutbildning och skolverksamhet. Därefter beskrivs forskning om olika lärares skilda roller och uppfattningar om yrkeskunnande, deras uppgifts- och uppdragsstrukturer och vad som då kan hända i reella möten mellan dessa lärarkategorier och lärarstuderande. Varför jag har valt att presentera i en så kallad trattform beror på att jag vill skapa en förståelse av hur samverkan på en organisationsnivå, som antas innefatta skilda yrkeskulturer och praxis, också kan inverka på den interaktiva bedömningsprocessen under skolbesöket med fokus på samtalsituationen och

¹¹ Databaserna har främst varit OneSearch, Libris, ERIC och GoogleScholar. Sökord som har använts är främst kombinationer av Teacher Education, school-based teacher education, workplace, internship, assessment, feedback, performance, supervisor, school-mentor, post-observation conference, student teacher's knowledge and practicum.

¹² Inom internationell forskning varierar benämningen för den verksamhetsförlagda lärarutbildningen, exempelvis teaching practicum, fieldwork eller clinical/schoolbased teacher education. Jag väljer dock att inom gällande avhandling använda den svenska benämningen VFU som ett gemensamt begrepp för denna s.k. praktik.

¹³ Jag har även läst liknande studier inom sjukvård och socialt arbete för att validera relevansen i val av forskningsresultat för gällande studie. Dessa har dock inte tagits med p.g.a. omfånget i detta avsnitt samt studiens kontext.

¹⁴ I gällande studie handlar det om en samverkansform som inte ingår i något försöks- eller utvecklingsprojekt.

vice versa. Denna inverkan visar Hart (2018) tydligt i sin analys av tidigare forskning om hur triaden mellan besökande lärare, handledare och lärarstudent fungerar. Innan presentationen visas emellertid en överblick över vilka perspektiv och ingångar som kan finnas inom den tidigare främst internationella forskningen om lärarutbildningens VFU.

Perspektiv och forskningsområden i den tidigare forskningen

Inom internationell forskning finns fler studier om lärarutbildningens VFU. Två metastudier har analyserat 113 empiriska studier, publicerade mellan 1996 och 2009 (Cohen et al., 2013) respektive 114 empiriska studier publicerade mellan 2000 och 2012 (Lawson et al., 2015). Samtliga av dessa studier handlar om VFU och utgår övervägande från kvalitativa forskningsfrågor, vilka ofta besvaras med en kombination av metoder. De vanligaste metoderna är dokumentanalys och intervjuer men det finns även en del observationsstudier. Lawson et al. (2015) visar att forskningsfrågorna vanligen studeras ur lärarstuderandes perspektiv. Därefter kommer handledares perspektiv, främst genom att studera handledningsprocesser med fokus på lärarstudentens lärande. Endast två studier av de 114 har huvudfokus på besökande lärares perspektiv. Dessutom finns några studier som kombinerar de tre aktörernas perspektiv¹⁵. Resultaten från de två metastudierna visar att de forskningsområden som behandlas i studierna främst handlar om handledningsprocesser, lärarstudenters lärande, visioner och problem inom samverkan mellan verksamheterna samt om relationer och samarbete mellan aktörerna. Ingen studie som ingår i urvalen från de två metastudierna har sin huvudfråga om bedömning av lärarstudenters yrkeskunnande under VFU. Cochran-Smith och Villegas (2015) metaanalys, av 1500 studiers forskningsområden och forskningsfrågor om lärarutbildningens olika utbildningspraktiker, bekräftar detta.

Spänningsförhållanden i samverkan mellan lärarutbildning och skolverksamhet

Zeichner (2010) beskriver att klyftan mellan lärarutbildning och skolverksamhet länge har varit ett dilemma. Det beror på många olika faktorer såsom olika synsätt på vad VFU innebär, skillnad mellan hur kurser inom HFU är strukturerade jämfört med hur VFU-kurser struktureras samt svårigheter för respektive verksamhet att kunna vara insatta i varandras utbildningspraktiker. Hardingham (2002) konstaterar, utifrån sin forskningsöversikt, att när lärarutbildningen och skolverksamheten ska samverka är det främst lärarutbildningen som direkt gagnas av denna samverkan. Istället behöver skolverksamheten främst ha sitt fokus på skolelevers lärande. Underförstått utgår lärarutbildningens aktörer från att

¹⁵ En studie med kombinationen handledare och besökande lärare och tretton studier med kombinationen lärarstudent-handledare-besökande lärare.

skolverksamheten ändå deltar utifrån viljan ”to cooperate for the overall good of the profession” (Hardingham, 2002, s. 15). Utgångspunkten kan relateras till det som framkommer i Borko och Mayfields (1995) enkät- och intervjustudie samt från Williams och Soares (2002) studie att både besökande lärare och handledare har en gemensam uppfattning om att de på var sitt håll hjälps åt med att utveckla lärarstudenters yrkeskunnande. Uppfattningen utgår främst från ett träningsperspektiv där syftet med VFU är att lärarstudenten ska få möjlighet att öva sig i att undervisa och leda klasser/barngrupper genom att följa en handledares dagliga verksamhet (Manderstedt, 2013). Detta synsätt visar sig emellertid bidra till att behålla klyftan mellan lärarutbildning och skolverksamhet eftersom lärarstudentens lärande inte struktureras mer än utifrån den pågående skolundervisningen (Zeichner, 2010).

Trots vissa gemensamma uppfattningar om syftet med VFU visar emellertid olika studier en rådande obalans vid samverkan mellan de två verksamheterna. En orsak handlar om avsaknaden av en gemensam framtagen vision för hur verksamheterna tillsammans ska arbeta för utveckling av lärarstuderandes yrkeskunnande (Darling-Hammond, 2006; Goodlad, 1991; Zeichner, 2010). Tangs (2002) longitudinella fallstudie visar att obalansen snarare handlar om huruvida skolverksamheten kan dra nytta av samverkan för deras egen verksamhetsutveckling eller inte. Handledarna i sin tur uppfattar hellre samverkan som en personlig relation mellan sig själv och lärarstudenten än ett samarbete med lärarutbildningen. Allen, Butler-Mader och Smith (2010) samt Zeichner (2010) finner att trots försök till utökad partnerskap kan det fortfarande råda kommunikationssvårigheter verksamheterna emellan. Orsaker som anges är den hierarkiska strukturen inom utbildningssystemet. Det är lärarutbildningen som oftast förser skolverksamhetens lärare med fortbildning och forskningsresultat med syftet att öka kvaliteten i skolverksamheten. Det är också lärarutbildare på lärarutbildningar som företräder talet om den formellt och önskvärda lärarkompetensen. I en uppföljande enkät- och intervjustudie (Allen, 2011) beskriver handledarna återigen att de inte har någon omfattande kommunikation med besökande lärare eller andra lärarutbildare kring VFU:s innehåll. Handledarna uppfattar lärarutbildningens instruktioner i exempelvis VFU-handböcker som opraktiska och överarbetade vilket bidrar till förvirring kring vilka förväntningar som ställs från lärarutbildningens sida. Även Melesses (2014) studie visar på kommunikationsproblem mellan de båda verksamheterna på grund av svårigheter med att koordinera deras delade ansvar kring lärarstudentens utveckling av yrkeskunnande och bedömning av densamma. Studierna visar på kommunikationssvårigheter mellan verksamheterna vilket kan förklaras av den hierarkiska strukturen som ett hinder för känslan av att tillsammans verka för lärarstuderandes utveckling av yrkeskunnande.

Ryve, Hemmi och Börjesson (2013) och Öberg-Tuleus (2008) har i sina studier påvisat en tydlig hierarkisk struktur mellan verksamheterna. Detta visar sig på olika sätt, dels att det finns en ganska anonym relation mellan lärarutbildning och skolverksamhet, dels att handledare objektifierar den besökande läraren genom att uppfatta denne som en representant för lärarutbildningen och inte som en likvärdig samarbetspartner under VFU. På så sätt kan handledare, i relation till sina uppfattningar om lärarstudenters behov, kanalisera eventuell frustration kring lärarutbildningens upplägg och innehåll på den besökande läraren. Männikkö och Rorrison (2012) har intervjuat både besökande lärare och handledare i Sverige och i Australien. Syftet var att studera skolbesökets möjligheter för att stärka samverkan kring gemensamma frågor och visioner. Det framkommer att samtalet skapar endast en yttlig grund för att stärka en samverkan. Detta förklaras av att strukturella och organisatoriska förhållanden hindrar möjligheter till en ökad samsyn och samstämmighet mellan verksamheterna.

Det framstår som att det skapas ett spänningsförhållande mellan lärarutbildningens intentioner med handledares uppdrag under VFU och handledares reaktioner på dessa intentioner. Spänningsförhållandet kan i sin tur påverka handledares upplevelser av att vara handledare och vilken roll de förväntas inta.

Spänningsförhållanden i relationen mellan skolbesökets aktörer

I en metastudie (Cohen et al., 2013) av 113 empiriska studier om VFU visar resultat från 20 studier att det råder ett spänningsförhållande mellan besökande lärare och handledare men också mellan handledare och lärarstudent. Resultaten visar flera olika faktorer som är involverade i uppkomsten av denna spänning. Dessa faktorer handlar om uppfattningar och upplevelser av att tiden är för kort för fördjupade samtal mellan besökande lärare och handledare, att statuskillnader mellan dem hämmar ett gemensamt utbyte av idéer, att de har skilda ansvars- och intresseområden och att de har olika erfarenheter inom utbildningsfrågor samt i deras pedagogiska ansvar att både stödja och bedöma. Harts (2018) analys av ett antal studier, om hur denna triad mellan besökande lärare, handledare och lärarstudent fungerar, styrker detta.

Förväntningar skapar anpassnings- och förhandlingsbehov

Flera studier (Brouwer & Korthagen, 2005; Bullough, Draper, Smith & Birell, 2004; Kochan, 1999) visar också att detta spänningsförhållande även upplevs under själva skolbesöket, vilket ofta visar sig i bakomliggande förväntningar på relationen och funktionen under VFU. Detta kan också bero på det som Veal och Rikard (1998) påvisar i sin studie nämligen att under VFU-perioden skapas oftast en nära och förtrogen relation mellan handledare och lärarstudent, vilken byggs upp av den dagliga närvaron av varandra. Relationen benämner Veal och Rikard som ett kollegialt vänskapsband. Dock

verkar det ändå finnas dolda förväntningar, vilket gör att lärarstudenten anpassar sig till handledarens undervisning och försöker att inte vara till något besvär under det pågående arbetet med eleverna och kollegorna. Handledaren förväntar sig i sin tur att lärarstudenten ska ta egna initiativ och komma med idéer och ställa frågor dock utan att vara för framfusig (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011). Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) och Wait (1993) visar ett liknande resultat men att det även kan finnas möjligheter till innovativt prövande för lärarstudenten. Wait (1993) har studerat handledningssamtal inom en fortbildning för erfarna lärare inom skolverksamheten. Resultatet visar att de studenter (verksamma lärare i fortbildning) som är socialt smidiga och har en samarbetande attityd, utan att vara för passiva, bättre lyckas hantera relationen med sin handledare. Dessa studenter är också mer omtyckta av handledarna. Studenter som är passiva eller på något sätt går i försvar får inte samma möjligheter. Hultman, Wedin och Schoultzs (2012) studie av handledning inom VFU visar att lärarstudentens möjligheter att klara övergången från HFU till VFU handlar om att avläsa och ta till sig den praxis som råder på den specifika VFU-platsen samt de normer som där gäller för hur yrket ska utövas. Övergången kan bli problematisk om lärarstudenten får svårigheter med att anpassa sig och hantera skillnader i förväntningar mellan de olika verksamheterna.

Samtidigt visar Haigh och Ward (2004) att den besökande läraren förväntar sig att lärarstudenten ska vara en aktiv deltagare och utifrån en självvärdering föra en reflekterande dialog om sitt lärande. Det visar sig dock att lärarstudenten även får anpassa sig till den besökande lärarens frågor och gensvar (Borko & Mayfield, 1995). Relationen mellan besökande lärare och lärarstudent har dock en mer ytlig och tillfällig karaktär, vilket gör att anpassningen är tillfällig. Detta tycks skapa en inställning om att den besökande lärarens förslag ändå inte har någon större inverkan på den egna utvecklingen. Jedemark (2015) visar i intervjuer med lärarstudenter att de ofta får inta en mäklarroll för att balansera mellan vad skolverksamheten kan erbjuda och krav från lärarutbildningen.

Slick (1998a) har studerat ett fall bestående av ett antal skolbesök mellan en besökande lärare och en handledare under en längre VFU-period. Fallstudien presenterar en mer fördjupad bild av deras professionella relation. Resultatet visar att den besökande läraren försöker utmana så lite som möjligt och istället anpassa sig till skolverksamheten samt till hur relationen tycks fungera mellan handledaren och lärarstudenten. Samtidigt försöker den besökande läraren också övertyga handledaren om sin vetskap och erfarenhet om vad läraryrket innebär. Den besökande läraren visar sig också vara den som ofta tar initiativ till att främja en positiv och kollegial relation med handledaren. Dock påverkas initiativtagandet huruvida handledaren visar upp ett intresse för en ömsesidig dialog med den besökande läraren. Samtidigt uttrycker handledaren

att det oftast räcker med att det finns en möjlighet att ta kontakt vid frågor eller om det uppstår några problem. Om den besökande läraren ändå visar sig vara mån om att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande ändras emellertid handledarens inställning och relationen kan utvecklas.

I sin uppföljande fallstudie visar Slick (1998b) att handledaren är kritisk mot lärarutbildningens involvering under VFU. Inlagda seminarier under VFU samt att som handledare behöva hantera av utbildningen framtagna kriterieinstrument uppfattas också som störande moment i handledningsprocessen. Den besökande läraren upplever samtidigt ett utanförskap i försök att träda in i skolverksamheten. Detta bekräftas av en tidigare studie som också beskriver att under skolbesöken uppfattar besökande lärare sig själv såsom en outsider (Zimpher, deVoss & Nott, 1980). I en självstudie visar Nolan (2015) att det finns en ständig känsla av att som besökande lärare vara överflödig. Ambitionen att ge lärarstudenten en möjlighet till djupare analys/reflektion och kritiskt tänkande upplevs vara svår att uppnå. Nolan förklarar att orsaken beror på lärarstuderandes behov av säkerhet och konformitet under VFU. En besökande lärare som vill utmana blir snarare ett hot för lärarstudenten. Resultat från Slicks (1998 a, b) båda fallstudier synliggör att handledaren också kan uppleva den besökande läraren som ett hot men då mot den egna läraridentiteten. När den besökande läraren visar omsorg om lärarstudenten och samtidigt en vilja att förhandla utifrån skolpraktikens villkor öppnas dock en möjlighet för en mer kollegial relation. Valencia, Martin, Place och Grossman (2009) visar i sina intervjuer och observationer att det skapas en ständig förhandling mellan de tre aktörerna. Lärarstudenten betraktar sig som en gäst i klassrummet och behöver anpassa sig till rådande normer och pedagogiska strategier på skolan samt till vad handledaren förväntar sig av en lärarstudent. Handledaren och den besökande läraren förhåller sig neutrala till varandra och vid skolbesök agerar de som två separata aktörer gentemot studentens utveckling. Konsekvensen blir att lärarstudenten undanhåller information och att den besökande läraren under besöken undanhåller återkopplingar för att inte utmana handledarens pedagogiska förhållningssätt eller den rådande skolkulturen. Förhandling kring utbildningens krav samt behov av tillit och förtroende mellan lärarkategorierna verkar här vara centrala.

Olika rolltaganden inom VFU

Ortlipp (2003) visar att besökande lärare uppfattas ha rollen som en kvalitetssäkrare för bedömning inom VFU. Det förklaras av att de är bärare av såväl lärarutbildningens teorier som av olika skolbesöksfarenheter. Enz, Freeman och Wallin (1996) har identifierat ytterligare tre roller som en besökande lärare visar sig ha. En handledande roll, en tolkande roll och en roll som innebär att vara resurs för handledaren kring handledning och bedömning av lärarstudentens yrkeskunnande. Haigh och Ward (2004) visar dock att

besökande lärares olika roller kan komma i konflikt med varandra. Besökande lärares roll uppfattas också att vara representant för lärarutbildningens kunskapsområde och utbildningskrav i syfte att förmedla högskolans förväntningar på lärarstudent och på handledare (Borko & Mayfield, 1995; Slick, 1998, a, b) I rollen som representant för lärarutbildningen råder ändå en osäkerhet om vad rollen som besökande lärare innebär. Rollen i relation till handledarens roll upplevs inte tydligt definierad och instruktioner inför uppdraget upplevs också som otydliga. Ofta får besökande lärare finna egna strategier för sina skolbesök (Zimpher et al., 1980).

I en intervjustudie med besökande lärare och handledare beskriver båda att den handledande rollen ändå är den mest betydelsefulla vid skolbesöket (Borko & Mayfield, 1995). Fler studier (Cohen et al., 2013; Haigh & Ward, 2004) visar också att både besökande lärare och handledare främst använder den handledande rollen. Däremot intar de skilda inriktningar i sin handledande roll och hur de återkopplar (Borko & Mayfield, 1995; Christensen, 1988; Veal & Rikard, 1998; Zimpher et al., 1980). Dessa studier visar att handledare främst fokuserar på lärarstudentens undervisning utifrån ett slags partnerskap och strävar mot att ge återkoppling i form av praktiska tips till konkreta undervisningssituationer. Handledare ser som sin huvuduppgift att guida och ge trygghet och stöd åt lärarstudenten och blir därför frustrerade när lärarstudenters yrkeskunnande behöver underkännas (Bullough et al., 2004). Borko och Mayfield (1995) och Jedemark (2019) redovisar att besökande lärares handledning istället handlar om att sträva efter att få lärarstudenten att själv analysera och inta ett kritiskt förhållningssätt till sin undervisning samt att fundera över mer övergripande dilemman och möjligheter inom lärarprofessionen. Däremot visar både Zeichner och Listons (1985) diskursanalys och Jedemarks (2019) studie att studentens analysförmåga sällan behandlas i samtalen.

Konkurrens om vem som företräder yrkeskunnande inom läraryrket

Bullough et al. (2004) påvisar i sin studie att när både den besökande läraren och handledaren intar den handledande rollen kan en konkurrens skapas mellan vem som äger kunskapsområdet för VFU. Besökande lärare uppfattar att lärarstudenter vanligtvis får anpassa sig till en traditionell undervisning. Handledare uppfattar i sin tur att besökande lärare inte är förankrad i vilka villkor och normer som styr skolverksamhetens undervisning. Det kan förklaras av att handledare socialiserar lärarstudenten in i lärarrollen utifrån handledarens och lärarkollegiets gemensamma normer för vad som är kvaliteter i en undervisning (Allen et al., 2010; Chambers & Armour, 2011; Johnston, Wetherill, High & Greenebaum, 2002; Kochan, 1999). Flera studier visar också att olika uppfattningar om vad som är centralt i lärarprofessionens yrkeskunnande inte enbart finns mellan lärarutbildningens lärare och skolverksamhetens lärare utan även mellan lärarutbildare inom

lärarutbildningen (Ahlström, 2012; Fernandez & Erbilgin, 2008; Ottesen, 2007). Jedemark (2006) drar slutsatsen att det delvis kan bero på hur lärarutbildningens lärare uppfattar sin roll i lärarstudentens utveckling av yrkeskunnande. En förklaring till detta kan vara det som exempelvis Hargreaves och Fullan (2012) konstaterar, efter flera studier av lärarprofessionens arbete och arbetskulturer, att lärarprofessionen ofta tar utgångspunkt i egna individuella föreställningar om vad som krävs för yrket och hur ett lärararbete bör utföras.

Spänningsförhållanden inom handlednings- och bedömningsuppdraget

Spänningsförhållanden inom bedömningsuppdraget visar sig orsakas av olika faktorer, dels beroende av hur bedömningsansvaret utspelar sig, dels att bedömningen har flera olika men mer eller mindre uttalade syften under skolbesöket, dels möjligheten till att ge återkoppling och dels möjligheten till information och talutrymme. Nedan beskrivs dessa olika faktorer.

Hur bedömningsansvaret utspelar sig

Några studier visar att det är besökande lärare som åtar sig ansvaret att bedöma lärarstudentens yrkeskunnande (Williams & Soares, 2002; Zimpher et al., 1980). Åtagandet är däremot inte självklart. Hamel och Jaasko-Fisher (2011) visar nämligen att både besökande lärare och handledare upplever en osäkerhet i hur de ska bedöma lärarstudentens yrkeskunnande. Samtidigt visar Melesse (2014) i en studie om bedömning under fyra VFU perioder, bestående av data från enkät, fokusgruppsamtal och studentdokumentation, att den besökande läraren och handledaren bedömer var för sig utan någon konsultation eller något samröre med varandra. Men när bedömningsansvaret görs tydligt under skolbesöket skapas ändå en märkbar hierarkisk fördelning mellan besökande lärare och handledare. Exempel på detta visar Hegender (2010) i sin jämförelse mellan skolbesök med eller utan en föregående observation. I skolbesök som innehåller en lektionsobservation hamnar inte den besökande läraren i ett lika stort anpassnings- eller förhandlingsläge som i skolbesök med enbart ett samtal. När en observation görs så utgår den besökande läraren direkt från sina egna omdömen av den observerade lektionen. Detta fenomen synliggör även Veal och Rikard (1998) som i sin samtalsanalys visar att när besökande lärare har huvudansvaret för betygssättning minskar handledarens makt och kontroll över bedömningsprocessen och handledaren upplever sig få kliva åt sidan. Utifrån hur väl lärarstudenten har lyckats träda in i lärarrollen upplever handledaren sig också vara bedömd. I sådana fall stärker handledaren sin relation till lärarstudenten och intar en kritisk hållning till lärarutbildningens krav och till besökande lärares återkoppling till lärarstudenten. Handledaren försvarar sin lärarstudent genom att hänvisa till lärarstudentens livssituation och kapacitet.

Valencias et al. (2009) studie av skolbesök visar däremot en annan bild av bedömningsansvaret. Deras resultat visar istället att det är den besökande läraren som tvingas förhandla om sina omdömen i relation till handledarens omdöme. En allians skapas också mellan handledaren och lärarstudenten vilket i sin tur gör att den besökande läraren anpassar sin återkoppling och till och med kan avstå från sina kommentarer för att inte säga emot handledarens omdöme. Denna osäkerhet kring bedömningsuppdraget kan relateras till hur de båda lärarkategorierna intar sina roller samt svårigheten med att bedömningsuppdraget har flera syften.

Bedömningsuppdraget har flera syften

Manderstedt (2013) visar i sin dokumentationsanalys att det råder flera olika diskurser om syftet med VFU, även utöver syften med bedömningsuppdraget. Dessa syften omgärdas även av en gedigen reglering kring organisatoriska och praktiska göromål. Chetcuti och Buhagiar (2014) visar också i sin intervjustudie att den största utmaningen för de besökande lärarna är att hantera flera syften med bedömningsuppdraget under skolbesöket. Jons (2017) visar även i sin studie av skolbesökets tillhörande samtal att det har många syften och att dessa olika syften inte heller görs explicita under samtalen. I Jedemarks (2019) studie framkommer dock att den besökande läraren försöker beskriva syftet med sina bedömningar och vad samtalet därmed kommer att handla om. De som intervjuades i Chetcuti och Buhagiars (2014) studie anser att ett omdöme främst borde utgå från ett formativt syfte men att det i praktiken handlar om ett kontrollerande syfte för att bedöma inför en examination. Orsaken till detta anges vara högskolans reglerade ansvar att kontrollera lärarstuderandes yrkeskunnande med stöd av examensmål och standardiserade procedurer. Fokus läggs därför på att bedöma inför examination samtidigt som lärarstudenten ändå på något sätt måste få viss återkoppling i ett formativt syfte. De besökande lärarnas erfarenhet visar sig samtidigt vara att flera olika syften skapar förvirring hos de studerande. Rorrison (2010) konstaterar att det stora misstaget inom bedömningsuppdraget under VFU är att fokusera på om det kan vara ett underkännande eller inte och att VFU därmed fungerar som en plats för att bli testad. Detta, menar Rorrison, skapar svårigheter med hur omdömen ska användas, vilket i sin tur gör det svårare att VFU möjliggör för att vara en utbildningspraktik där lärarstuderande kan få misslyckas. Hur bedömningsuppdraget utspelar sig samt hur olika syften med skolbesöket hanteras kan vara resultat av behovet av att utgå från att VFU bör fungera som en grindvakt. Samtidigt verkar det som att det formativa syftet ofta prioriteras.

Återkoppling visar sig ha en central roll i bedömningsprocessen i syfte att vara framåtskridande inom samtal mellan lärarstudent och handledare och/eller besökande lärare (Copland, 2010, 2011; Yesilbursa, 2011). Christensens (1988) studie, innehållande en analys av 43 handledningssamtal, visar att de

karaktäriseras av bedömning i formativt syfte. Hegender (2010) har studerat 29 skolbesökssamtal mellan besökande lärare, handledare och lärarstudent och även hans studie visar liknande resultat. Trots att syftet också är att bedöma inför examination och i relation till kriterier verkar bedömningsprocessens karaktär i stort sett vara av en rådgivande och framtidskridande karaktär. Hegender argumenterar för att det av tradition är lättare för besökande lärare att tillsammans med handledare diskutera utifrån ett formativt syfte. Tang och Chow (2007) visar också hur det formativa syftet dominerar. De studerade ett antal handledningssamtal mellan skolverksamhetens lärare som gick en vidareutbildning och lärarutbildare från lärarutbildningen i Hongkong. Bedömningsprocessen gjordes med utgångspunkt i ett kriteriedokument innehållande en kolumn med rubriken summativ bedömning och en för bedömning i formativt syfte. De redovisar att 70 % av alla omdömen har ett formativt syfte kopplat till förbättringsförslag, vilket också var helt i linje med syftet med dessa skolbesök.

Mena, Garcia, Clarke och Barkatsas (2016) visar i sin studie att samtal efter en lektion skapar större möjligheter till preciserade omdömen och återkopplingar än för andra bedömningsuppgifter inom VFU. Samtalen skapar också ytterligare möjlighet till självvärdering och gemensam argumentation. Copland (2010) visar dock i sin studie av grupphandledningssamtal mellan lärarstudenter och en besökande lärare att en viss spänning kan uppstå beroende på hur återkopplingar framförs. Teitelbaum (2010) visar ett liknande resultat i sin studie av handledningsprocesser inom en fortbildning. Resultatet visar också att spänningen mellan samtalsdeltagarna beror på hur återkopplingar framförs. När handledaren i samtalet försöker dölja sina omdömen av lektionsobservationen och blir otydlig i sin återkoppling upplever de lärare som fortbildar sig att innehållet i återkopplingen får mindre betydelse för deras utveckling. Det kan bero på att besökande lärare och handledare har olika strategier för att ge återkoppling under samtalen. Fernandez och Erbilgin (2009) studerade inom ämnet matematik sex handledningssamtal, också efter en observerad lektion. Resultatet visar att den besökande läraren är den som oftast ger ett sammanfattande omdöme som avslutas med något förbättringsförslag. Handledaren är istället den som fyller mer av tiden i samtalet med övervägande positiva och bekräftande återkopplingar kring lärarstudentens undervisning. Dessa skillnader bekräftas också i Borko och Mayfields (1995) studie.

Samspelsstrategier vid framförandet av omdömen och återkopplingar

Flera studier (Copland, 2011; Roberts, 1991; Teitelbaum, 2010; Vásquez, 2004; Yesilbursa, 2011) indikerar att det sociala anseendet hos den som handleds påverkas när någon handledare eller besökande lärare ger återkopplingar. Främst har handledares återkopplingar studerats vilket visar att de använder olika strategier för att undvika eller mildra värderande utlåtanden.

Roberts (1991) studie av sju handledningssamtal mellan student (verksam lärare i fortbildning) och handledare visar att 75 utlåtanden är i form av antydande behov av förbättringar, 25 utlåtanden står för värdeladdade frågor, 21 utlåtanden är rekommendationer och 17 utlåtanden är direkt uttalade krav. Dessa olika utlåtanden visar att olika strategier behövs. Vanligaste strategin visar sig vara att undvika att följa upp ett resonemang som tycks skapa skiljaktigheter, överdriva det som hade uppfattats som positivt under observationen, använda vi-form i sina uttalanden samt ge rimliga förslag. Vid fortbildning handlar det också om att föra fram omdömen i mer allmänna ordalag för att minimera känslan av att inkräkta på lärarens självbestämmande. Senare studier visar ett liknande resultat. Exempelvis visar Vásquez (2004) och Yesilbursas (2011) studier av handledningssamtal att handledare använder strategier för att undvika upplevelsen av att det sociala anseendet minskar hos den som utbildas. Vid förekomsten av krav på förbättringsförslag lindas uttryck in med stöd av olika strategier. Strategierna är indirekt tal och användning av mentala verb, exempelvis jag känner eller jag tror. Vásquez menar att dessa strategier distanserar talaren från sina egna värderingar. Andra strategier innehåller positiva komplimanger och pronomen "vi". För att tona ner den asymmetriska relationen förekommer också att handledare uttrycker egna tillkortakommanden.

Copland (2010, 2011) har i omgångar analyserat handledningssamtal inom lärarutbildningens VFU och kommit fram till att den interaktiva bedömningsprocessen har sina egna spelregler som deltagarna behöver orientera sig mot. Spelreglerna handlar om att det förväntas att lärarstudenten självvärderar sin lektion gällande styrkor och svagheter. Det förväntas av handledaren att komma med konstruktiv kritik vilket inte ska ifrågasättas av lärarstudenten. Det är också handledaren som förväntas ställa frågor till studenten och som ska kunna klargöra andra aspekter utöver lektionen. Analysen av dessa spelregler visar emellertid att graden av anspänning ökar vid handledares återkoppling eller när handledaren får upprepa en fråga men att detta ändå inte begränsar bedömningsprocessen. Negativa omdömen samt handledares upprepade frågor visar sig vara acceptabla eftersom de håller sig till spelreglerna.

Observationen är den viktigaste källan till information

Flera studier visar att observation av lärarstudentens undervisning fungerar som den huvudsakliga och viktigaste källan till information under VFU. Zeichners och Listons (1985) diskursanalys av 26 handledningssamtal inom ett lärarprogram samt Tang och Chows (2007) och Carlssons (2016) studier visar också att fokus ligger på den observerade lektionen. Carlssons diskursanalys visar att det är den besökande lärarens diskurs om lärarstudentens yrkeskunnande och hur det gestaltas under lektionen som är den dominerande. Zeichner och Listons (1985) diskursanalys visar även att

den främsta diskursen är att besökande lärare återberättar olika händelser från observationen. Därefter kommer hypotetiska orsaksförklaringar kring dessa händelser vilka avslutas med olika åtgärder i form av förbättringsförslag och råd. Christensens (1988) studie, innehållande en analys av 43 handledningssamtal, visar också att observationen är det dominerande samtalsämnet under handlednings- och bedömningsprocessen. Utifrån besökande lärares anteckningar från observationen handlar samtalsämnet till största del (94%) om didaktiska frågor kring lektionen innehåll och organisation samt tillhörande planering. I Jönsson och Mattssons (2011) studie av skolbesök konstateras dock att information från observationen konstrueras ganska osystematiskt och intuitivt. På så sätt blir den svår att validera. Informationen verkar inte heller väl dokumenterad. Däremot valideras observationsanteckningarna under samtalet med efterfrågade muntliga referenser från handledarna. Att validera sin observation visar sig även ske med öppna frågor till lärarstudenten under det efterföljande samtalet (Fernandez & Erbilgin, 2009).

Strikt användning av bedömningskriterier eller inte

Att bedömningskriterier ofta används som bedömningsgrund under skolbesök visar flera olika studier, men även motsatta resultat finns. Borko och Mayfield (1995) följde fyra lärarstudenters samtal med dels deras handledare, dels deras besökande lärare. Resultatet indikerar en strikt hantering av kriteriedokumentet hos den besökande läraren. Dokumentet behandlas däremot inte lika mycket eller inte alls av handledaren. Jedemark (2015) visar i sin intervjustudie att lärarstudenten kan uppleva att handledaren inte alltid förstår vad det är som ska bedömas utifrån lärarutbildningens förväntningar och de får därför fungera som en översättare av de mål och kriterier som är fastställda av lärosätet. Florin Sädbom, Bäcklund, Anderström och Manderstedts (2019) studie visar ett liknande resultat. I deras studie framkommer det att lärarstudenter saknar att kriterier i formativt syfte används inom handledningssamtalen under VFU. Handledarna tycker också att en bedömningsmatrix är svårhanterlig och svår att transformera till deras sammanhang samt att handledarna tillsammans inte har någon gemensam strategi för hur kriterierna i matrisen ska användas. Möjligheter att få fram en strategi visar dock Hegender, Lindqvist och Nordänger (2012) i en utbildning för 14 handledare inom lärarutbildningens VFU. Syftet var att utveckla deras yrkesspråk. I inspelade skolbesökssamtal visar det sig att dessa handledare tar initiativ till att framföra sina omdömen och sätter ord på lärarstudentens yrkeskunskande i relation till fastställda kriterier. Tang och Chows (2007) studie visar också att användandet av kriterier ökar möjligheten för att explicitgöra återkopplingar. De drar slutsatsen att en analytisk bedömningsgrund utifrån explicita kriterier stödjer ett formativt syfte och utvecklar en framtidsinriktad kommunikation. Merce (2015) studie visar även

att lärarstudenter upplever en effektiv bedömning när den besökande läraren bedömer utifrån fastställda kriterier.

Det tycks dock främst vara den besökande läraren som använder bedömningskriterier. Jönsson och Mattsson (2011) visar i sina intervjuer med besökande lärare samt i deras lektionsobservationer med efterföljande samtal att de i sina bedömningar utgår från fastställda kriterier. Detta bekräftas också av Jons (2017) som har studerat nio skolbesökssamtal inom en gymnasieövningsskola. I resultatet framkommer det också att den besökande lärarens återkopplingar eller klargöranden av goda prestationer relateras till fastställda kravnivåer och kriterier.

Ell och Haigh (2015) visar emellertid ett annorlunda resultat. I deras studie bygger de besökande lärarna istället sina omdömen på erfarenhetsbaserade grunder snarare än på formella kriterier. Det erfarenhetsgrundade omdömet utgörs emellertid inte enbart av en form av magkänsla utan bygger på en noggrann och integrerad förståelse av vad som krävs. Förståelsen är förankrad i en mångfald av bevis relaterat till tidigare erfarenheter. Informationen skapas från multipla källor under skolbesöket såsom spontana diskussioner, observationen, skrivna planeringar och röster från elever och kollegor. Rinne (2015) visar också en svårighet med att ha fastställda kriterier som bedömningsgrund vid förmedling av betyg på gymnasienivå. I sin studie av 149 videoinspelade betygssamtal uttalas sällan betyget med en koppling till explicita kriterier utifrån kursmål/kunskapskrav. Snarare synliggörs en förskjutning från kunskapskrav till att ge ett betyg som uppfyller elevens önskemål utifrån en existentiell och relationell dimension.

Hegenders (2010) och Jedemarks (2019) studier visar dessutom att bedömningsprocessen i skolbesökssamtal sällan relaterar till alla mål och kriterier som gäller för en VFU-kurs. Begränsningarna som visas i båda studierna verkar främst handla om de kriterier som är kopplade till ett vetenskapligt förhållningssätt. I Jedemarks (2019) studie visar resultatet att lärarstudentens analytiska förmåga inte ges möjlighet att framträda under samtalen. Det förklaras bero på att den besökande läraren inte förväntar sig att lärarstudenten ska använda sig av teorier från HFU för att analysera sin lektion och motivera sina val. Den besökande läraren gör också främst sin bedömning utifrån hur lektionen genomfördes i linje med lektionsplaneringen samt lärarstudentens uttryckta intentioner med lektionen. Studentens egna mål för kursen får därför företräde framför kursens fastställda mål. Sammanfattningsvis kan både bedömningsmatriser och observation vara starka grunder för bedömningsprocessen under skolbesök, dock finns undantag kring hur matriser används.

Ojämn fördelning av talutrymmet under skolbesökssamtal

Jons (2017) visar i sin studie av skolbesökssamtal att det är främst handledaren som lyssnar. Det är den besökande läraren som har ordet och som strukturerar samtalet. Dock kan även lärarstudenten träda fram i samtalen i syfte att göra egna självvärderingar. Carlsson (2016) visar också att det är den besökande läraren som främst äger talutrymmet, att även handledarna kan vara delaktiga samt att lärarstudenten istället är inställd på att vara den som lyssnar. Vásquez och Reppen (2007) har i sin studie haft huvudfokus på samspelet mellan besökande lärare och verksamma lärare under två VFU-perioder inom en påbyggnadsutbildning på lärarutbildningen. Åtta handledningssamtal spelades in. Det visar sig att i den första VFU:n ägs talutrymmet av besökande lärare. Under den andra VFU-perioden arrangerades samtalen annorlunda i syfte att se om talutrymmet förändrades. Besökande lärare skulle använda en mall för observationen samt möjliggöra för studenten att ta talutrymme och själv reflektera över det som hade hänt under lektionen. Denna förändring visar sig innebära att studenterna (grundskollärare i fortbildning) blev mer aktiva och interagerade i bedömningsprocessen. Detta visar även Wright, Grenier och Channells (2015) och Johansson och Pallas (2012) studier. När ansatsen i samtalen utgår från ett samarbetande klimat eller att samtalen är medvetet studentledda visar det sig att lärarstudenten får ett större talutrymme. Johansson och Palla konstaterar att studentledda samtal under skolbesök minskar asymmetrin mellan samtalsdeltagarna och att stödstrukturer för samtalet hjälper lärarstudenten att planera och fokusera på vad som ska behandlas under samtalet. Wright et al. (2015) visar dock att fortfarande är det den besökande läraren som är den som ställer utvärderande frågor i syfte att bedöma.

Sammanfattning

Tidigare forskning visar att det kan finnas en obalans i samverkan mellan lärarutbildningar och skolverksamheter. Orsaker som anges är främst den hierarkiska strukturen inom utbildningssystemet. Detta kan i sin tur skapa vissa kommunikationssvårigheter som medför en avsaknad av en gemensam vision för hur verksamheterna tillsammans ska arbeta för utveckling och bedömning av lärarstuderandes yrkeskunnande. De båda lärarkategorierna har även skilda ansvars- och intresseområden och olika erfarenheter av pedagogiskt ansvar att både utveckla och bedöma lärarstuderandes yrkeskunnande. Andra orsaker anges vara skillnader i synsätt på vad som bör ingå i ett yrkeskunnande samt deras olika roller under VFU. I det professionella sammanhanget skapas ett spänningsförhållande mellan lärarutbildningens institutionella krav på skolverksamhetens uppdrag under VFU och skolverksamhetens reaktioner på dessa krav.

Flera studier visar också att detta spänningsförhållande även kan upplevas under själva skolbesöken. Det verkar finnas outtalade förväntningar på relationen mellan de tre aktörerna och på vad VFU innebär för lärarstudentens utveckling av yrkeskunnande. Huruvida handledaren visar intresse för en kollegial dialog med besökande lärare eller inte får betydelse för hur relationen utvecklas och vice versa. Den besökande läraren upplever dock ofta ett utanförskap och får i rollen som besökare oftast anpassa sig. Samtidigt kan den besökande läraren upplevas av både handledare och lärarstudent som ett hot mot lärarstuderandes behov av trygghet samt mot handledarens läraridentitet. Konsekvensen av detta framstår som att handledaren och den besökande läraren förhåller sig neutrala till varandra och att de agerar som två separata aktörer gentemot studentens utveckling av yrkeskunnande. Detta kan i sin tur inverka på förmedling av information mellan de tre aktörerna vid skolbesök. Det är främst den besökande läraren som styr samtalsinnehållet, har talutrymme i samtalet och skapar en kollegial och hänsynsfull framtoning samtidigt som omdömen framförs. Handledaren däremot använder sig av mer bekräftande återkopplingar.

När bedömningsuppdraget blir påtagligt skapas en märkbar hierarkisk fördelning mellan besökande lärare och handledare även gällande vem som träder fram och tar bedömningsansvaret. Å ena sidan visar det sig att det är den besökande läraren som oftast åtar sig bedömningsansvaret. Handledaren upplever sig kliva åt sidan samtidigt som känslan finns av att själv bli bedömd. I sådana fall stärker handledaren sin relation till lärarstudenten. Å andra sidan visar det sig att det är den besökande läraren som tvingas förhandla sina omdömen i relation till handledarens omdöme. En allians skapas mellan handledaren och lärarstudenten vilket i sin tur gör att den besökande läraren anpassar sina återkopplingar och kan avstå från att framföra dem.

Flera studier visar att observationslektionen fungerar som den huvudsakliga och viktigaste källan till information. Informationen förväntas användas i ett kontrollerande syfte men trots detta dominerar det formativa syftet. De formella kriterierna visar sig också stödja bedömningsprocessen samt möjliggör att formulera precisa återkopplingar. Ett par studier visar dock motsatsen genom att det kan vara problematiskt att använda formella kriterier.

Slutsatsen är att den hierarkiska strukturen samt institutionella krav skapar spänningsförhållanden i mötet mellan de två organisations- och verksamhetsfälten. Dessa spänningsförhållanden visar sig i mer eller mindre outtalade förväntningar på och föreställningar om yrkeskunnande, i rolltagandet mellan den besökande läraren och handledaren, i hur bedömningsuppdraget uppfattas samt i hur bedömningar ska göras. Eftersom dessa olika institutionella krav återspeglar sig i givna förväntningar och antaganden om VFU och skolbesök samt om lärarstudentens utveckling av

yrkeskunnande väljs i föreliggande avhandling ett nyinstitutionellt perspektiv. På så sätt kan den interaktiva bedömningsprocessen synliggöras i ett större sammanhang för att förstå bedömningens funktion under VFU.

Slutsatsen är också att dessa spänningsförhållanden påverkar mötet mellan de båda lärarkategorierna och lärarstudenten vilket kräver en professionell ansträngning under skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Detta visar sig i behovet av anpassning och förhandlingar. Därför väljs i gällande avhandling även Goffmans interaktionsteoretiska perspektiv där fokus ligger på hur sårbart ett samspel kan vara vilket lätt öppnar upp för exempelvis missförstånd eller konflikter. På så sätt kan den interaktiva bedömningsprocessen även synliggöras på en mikronivå inom det professionella och institutionella sammanhanget.

I den besökande lärarens och handledarens ansträngningar under skolbesöket visar det sig ingå normer om vad ett yrkeskunnande innebär och om hur yrkets professionalitet bör utövas, dels hos lärarstudenten, dels i sitt eget bedömningsansvar. Dessa normer tillhör lärarprofessionens professionalism. Det innebär att även ett professionsteoretiskt perspektiv väljs som ett övergripande ramverk för gällande avhandling samt för en avslutande analys. Dessa tre teoretiska perspektiv kan ge möjlighet att analysera den interaktiva bedömningsprocessens på flera nivåer (Alvesson, 2014; Reed, 2011).

TEORETISKA PERSPEKTIV

I detta kapitel redovisas först motiv till valet av att använda flera teoretiska perspektiv för att möjliggöra olika tolkningar av en situation och situationens sociala handlingar. Därefter presenteras vad som uppfattas vara förenligt mellan de valda teoretiska perspektiven samt i relation till avhandlingens epistemologiska utgångspunkt. Inom den epistemologiska utgångspunkten diskuteras även ambitionen att inta en kritisk hållning inom avhandlingsarbetet. Kapitlet avslutas med en genomgång av respektive teoretiskt perspektiv samt en presentation av avhandlingens analysmodell.

Valet av flera teoretiska perspektiv

För att ta mig an analysarbetet i gällande studie har jag vägletts av nedanstående citat:

...det sociala systemets struktur är det handlingsmönster som man kan iaktta hos deltagarna i systemet. Om vi följer detta logiskt sett rimliga råd, kommer vi emellertid snart att upptäcka, att vi har påtagit oss en uppgift som påminner om att ösa vatten i en spann med bara händerna. Innan vi registrerat och klassificerat den ena handlingen, har tio nya handlingar utlösts av den första och försvunnit mellan fingrarna på oss. Det betyder inte att handlingar inte är reella, eller att de inte rent av skulle kunna vara de viktigaste realiteterna. Vatten blir ju inte mindre livsviktigt därför att det försvinner mellan våra fingrar eller porlar ner i källan. Vi behöver bara något att ösa med. (Aubert, 1964/1979, s. 126)

För att tolka bedömningsprocessens sociala handlingar, vilka antas konstrueras av samtalssituationen inom skolbesökets professionella och institutionella sammanhang, har tre olika teoretiska perspektiv valts. Varje perspektiv, med utvalda begrepp för analys, får representera skilda öskar att ösa med. De tre teoretiska perspektiven är således; ett nyinstitutionellt perspektiv, ett

interaktionsteoretiskt perspektiv samt ett professionsteoretiskt perspektiv. Behovet av att ha redskap att ösa med kan motiveras med Reeds (2011) förklaring att "maximal interpretations result from bringing theory together with minimal interpretations" (s. 25). Att utgå från olika teoretiska perspektiv ger möjligheter för att fördjupa analysen och tolkningen av de mönster som konstrueras under analysarbetet. Behovet av flera teoretiska perspektiv motiveras även av att olika tolkningar av en och samma situation bidrar till att skapa en variation i fördjupningen av analysen och på så sätt en förståelse ur mer än ett perspektiv (Alvesson, 2014).

När flera teoretiska perspektiv används behöver de vara mer eller mindre kompatibla med varandra (Alvesson, 2014). Kombinationen av dessa tre teoretiska perspektiv motiveras av att de gemensamt utgår från tanken om individens behov av att begripa de sociala livets handlingar och händelser i sitt sammanhang. Genom att reglera, anpassa, ordna och kategorisera kan det sociala livet bli begripligt och få en mening. Parallellt med behovet av att exempelvis reglera och ordna sociala handlingar finns även behovet av att göra mer eller mindre motstånd mot detta för att också kunna påverka. Ett meningsskapande bidrar till att dessa handlingar uppfattas vara rationella för aktören i ett kvalificerat yrkesutövande inom ett professionellt och institutionellt sammanhang.

Valet av dessa tre teoretiska perspektiv bygger på en gemensam epistemologisk utgångspunkt. Jag väljer i gällande avhandling att utgå från social konstruktionism som en epistemologisk utgångspunkt men är medveten om att social konstruktionism är ett mångfasetterat begrepp som rymmer variationer i synsätt och tillämpningar (Wenneberg, 2001). Jag uppfattar att det gemensamma mellan de teoretiska perspektiven är att människors verklighetsuppfattning och meningsskapande samt språkliga begreppssystem är socialt konstruerade inom ramen för ett tidsförlopp där liknande händelser, erfarenheter och handlingsmönster tidigare har gjorts. Detta hjälper i sin tur till att i den sociala interaktionen definiera och förstå en ny men liknande situation (Goffman, 1974; Linell, 2006). Idéer om bedömning, kompetenser och kvaliteter i lärarstudentens yrkeskunnande samt vad som händer med den interaktiva bedömningsprocessen inom ett samtal uppfattas på så sätt som konstruktioner i syfte att ge mening åt skolbesöket. Därmed läggs tyngdpunkten på den språkliga och sociala interaktionen som betingelser för kunskap och meningsskapande (Berger & Luckmann, 1966/1998; Hacking, 1999/2000; Searl, 1995/1997). Dessa konstruktionister och filosofer (som jag lutar mig mot) hävdar dock att allt inte är konstruerat. Det är upplevelsen av och uttryck för verkligheten som är socialt konstruerad. Hacking och Searl menar att idéer som sociala och institutionella fakta samt funktionen med

dessa är konstruktioner jämfört med råa fakta¹⁶, vilka inte i sig själva har en funktion. Sociala och institutionella fakta inbegriper kollektiva intentioner samt sociala institutioner. Råa fakta är oberoende av detta. Exempelvis menar Goffman (1974) att den fysiska världen är den som är mest beständig i förhållande till den sociala världen och är den delen som individen med sin vilja inte kan påverka. I den sociala världen däremot kan individen genom sina sociala handlingar påverka sin och andras upplevda verklighet. Det nyinstitutionella perspektivet utgår också från möjligheterna att påverka det institutionella sammanhanget (Friedland & Alford, 1991; Thornton & Ocasio, 2008).

En kritisk hållning

För att utveckla en lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund poängterar Zeichner (2005) vikten av att lärarutbildare inom lärarutbildningar själva studerar sin verksamhet med en kritisk hållning. Sonesson (2015) och Riis (2016) kompletterar detta argument med att dagens krav på högskolepedagogisk kompetens skapar ett behov av att systematisera och kritiskt granska den egna undervisningen inom högre utbildning. Denna uppmaning belyser ambitionen inom gällande studie, nämligen att ta initiativ till att beforska den verksamhet som jag själv deltar i för att synliggöra hur bedömningar görs inom VFU. Denna ambition är förankrad i min epistemologiska utgångspunkt. Behovet av att synliggöra det som socialt konstrueras och som sedermera kan tas för givet innebär att inta en kritisk hållning (Hacking, 1999/2000). Hacking (1999/2000) poängterar att ”Den konstruerade hållningen är skeptisk” (s. 71) och menar att social konstruktionism ger möjligheter att inta en kritisk hållning gentemot det som betraktas vara verkligt och för givet. Denna hållning är i nära samklang med vad Alvesson och Deetz (2000) framhäver, det vill säga att som forskare ha uppmärksamheten på dolda aspekter i syfte att ge en motbild till rådande ideal och tankesätt som kan vara givna och/eller dominerande inom vissa sammanhang. Poängen med denna hållning är att öka medvetenheten om konstruktioner och den makt som de kan innebära. Den kritiska hållningen handlar alltså om att i gällande studie synliggöra det som i exempelvis professionella och institutionella sammanhang tas för givet. Synliggörandet antas i gällande avhandling vara en förutsättning för en förståelse. Denna hållning ger förhoppningsvis också möjlighet att problematisera bakomliggande idéer och krav kring bedömningens funktion under VFU. Nedan följer en utförligare beskrivning av respektive perspektiv.

¹⁶ Exempelvis beskriver Searl (1995/1997) att stenar är råa fakta men att brevpressar gjord av sten är sociala fakta eftersom stenen får en funktion.

Ett nyinstitutionellt perspektiv

För att förstå hur den interaktiva bedömningsprocessen, som en del i skolbesökets institutionella ordning, genomsyras av institutionella logiker används det sociologiska nyinstitutionella perspektivet. Valet beror på att en central roll inom detta perspektiv är hur den institutionella ordningen påverkar både aktörer¹⁷ och organisationer och tvärtom hur aktörers strategiska handlanden i sin tur påverkar den institutionella ordningen (Eriksson - Zetterquist, 2009). Tidigare har ett institutionsteoretiskt perspektiv lagt större vikt vid institutionaliseringsprocesser på en organisations- och samhällsnivå där aktörspektivet har kommit i bakgrunden. Det beror på att aktörer oftast har konstruerats som passiva i dessa sammanhang (DiMaggio & Powell, 1991). Det sociologiska nyinstitutionella perspektivet har dock fått kritik för att bortse från ett maktperspektiv (Clegg, 2010; Willmott, 2015). Kritiken utgår från att detta perspektiv lägger tyngdvikt vid legitimitetprocesser utan att relatera legitimitet till makt. I gällande avhandling är dock inte maktperspektivet centralt utan intresset ligger i hur institutionell ordning inom skolbesöket påverkar en interaktiv bedömningsprocess. Däremot uppfattar jag att maktaspekten indirekt finns med i hur de båda lärarkategorierna hanterar och förhåller sig till varandra i relation till olika logiker för att positionera sig och upprätthålla sin och organisationens legitimitet.

Institutionen och dess villkor

Begreppet institution definieras på många olika sätt utifrån vad som betraktas vara i fokus men i gällande avhandling utgår begreppet från definitionen:

More-or-less taken-for-granted repetitive social behaviour that is underpinned by normative systems and cognitive understandings that give meaning to social exchange and thus enable self-reproducing social order (Greenwood, Oliver, Sahlin & Suddaby, 2008, s. 4-5)

Institutioner internaliseras genom socialisation, utbildning och yrkesutövande och är uppbyggda av vad Scott (2014) definierar som institutionens pelare (*pillar*), vilket jag översätter till villkor¹⁸. Institutionella villkor definierar Scott (2014) såsom ”Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life” (s. 56). Dessa villkor är grunden för en institutionell ordning, vilken skapar stabilitet och mening.

¹⁷ Aktörsbegreppet kan innebära både individuell aktör och kollektiv aktör.

¹⁸ Scotts benämning ”pillar” har i några svenska texter översatts till flera olika begrepp, exempelvis pelare, ramar, strukturer, regler och villkor.

Scott (2014) beskriver att dessa institutionella villkor verkar samtidigt och kan kombineras och förändras över tid, exempelvis kan en regel också fungera som en norm som i sin tur kan utveckla ett förgivettagande. Det kognitiva villkoret handlar om hur aktörer tolkar sin verklighet genom att konstruera språkliga kategoriseringar och meningssystem som kan bli så förgivettagna att reflektioner inte längre behövs. Tolkningen har blivit självklar och på så sätt också svårare att ifrågasätta. Det regulativa villkoret gäller formella och icke-formella regler inom en viss organisation. Om inte regler har blivit självklara kan de ifrågasättas. De båda lärarkategorierna och lärarstudenten handlar på ett visst sätt relaterat till det som formellt och icke formellt reglerar bedömningsuppdraget inom VFU. Reglerande villkor innehåller dock både övervakning och sanktioner. Lärarstudenters yrkeskunnande ska bevakas och kontrolleras genom att bedöma det, samtidigt som detta bedömningsuppdrag också övervakas. Det normativa villkoret handlar om olika mer eller mindre uttalade normer för vad som anses vara rätt sätt att tänka och vara samt göra inom en viss tid, på en viss plats och i en viss situation. Normer innehåller också föreställningar om vilka mål som bör eftersträvas och vad som är legitimt för att nå dessa mål. Oftast är dessa normer implicita och något som i en viss situation kan tas för givet men också något som kan ifrågasättas och reflekteras kring. Bedömningsprocessen innefattar därmed lärarprofessionens normer för hur läraryrket bör utövas, hur en lärarkvalitet bör vara och hur undervisningen bör bedrivas. I gällande studie fokuserar analysen främst på de regulativa och normativa villkoren för upprättandet av skolbesökets institutionella ordning.

Genom detta resonemang betraktas skolbesök vara en institutionell procedur med sin institutionella ordning styrd av institutionella villkor. Denna procedur konstruerar stabila sociala handlingar uppbyggda genom en lång tradition från tidigare till nuvarande lärarutbildning. Begreppet institution och dess villkor används som ett övergripande antagande om att aktörers handlingar formar och formas i ett historiskt förlopp. Med ett nyinstitutionellt perspektiv kan det bli möjligt att synliggöra hur de besökande lärarna och handledarna i relation till bedömningsuppdraget talar och agerar på det sätt som de gör om och i skolbesöket med fokus på samtalssituationen. För detta ändamål kompletteras institutionella villkor med begreppet institutionell logik.

Institutionell logik

Begreppet institutionell logik ligger mycket nära definitionen institution men Friedland och Alford (1991) introducerade begreppet för att möjliggöra en analysenhet som ligger mellan aktör och struktur. Begreppet har tidigare funnits men främst på en organisationsnivå där den sociala delen tagits för given (Thornton & Ocasio, 2008; Zilber, 2013). Zilber (2013) förstärker syftet med detta begrepp genom att poängtera att studier behövs för att få vetskap om hur logiker vägleder aktörers handlingar i det dagliga arbetet. Friedland

och Alford (1991) ambition är att begreppet ska kunna länka samman nivåerna aktör, organisation och samhälle. På så sätt kan det användas för att studera institutionella sammanhang på olika nivåer samtidigt (Jönsson, Persson & Sahlin, 2011). Baaz (2008) poängterar att det i så fall innebär att varken aktör eller struktur behöver rättfärdigas mer än den andre i en analys.

Aktörer i en organisation möter ofta olika och varierande institutionella krav och förväntningar. Friedland och Alford (1991) menar att begreppet institutionella logiker även kan förklara dessa krav genom hur aktörer vägleds av logiker och samtidigt behöver hantera och förhålla sig till flera logiker. Tanken med begreppet är att det ska kunna synliggöra den institutionella ordningen på en mikronivå genom att beskriva sociala handlingar i relation till denna ordning (Friedland & Alford, 1991; Thornton & Ocasio, 2008). Därefter utvecklade Thornton och Ocasio (1999) begreppet genom att kombinera olika forskares förståelse av detta begrepp. Institutionell logik innebär då:

... socially constructed, historical pattern of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality (Jackall 1988, p. 112; Friedland and Alford 1991, p. 243). Institutional logics are both material and symbolic—they provide the formal and informal rules of action, interaction, and interpretation that guide and constrain decision makers in accomplishing the organization's tasks and in obtaining social status, credits, penalties, and rewards in the process (Ocasio 1997). These rules constitute a set of assumptions and values, usually implicit, about how to interpret organizational reality, what constitutes appropriate behavior, and how to succeed (Jackall 1988; March and Olsen 1989). (s. 804)

Institutionella logiker operationaliserar den institutionella ordningen och definieras som socialt konstruerade grundantaganden och värden om hur vi ser på olika saker samt övertygelser, regler om hur vi lämpligast ska handla och hur vi ska tänka och uttrycka oss i olika situationer. Institutionella logiker skapar en känsla av förnuft och vägleder genom att tillhandahålla kollektiva identiteter, målsättningar samt vilka värden som ska uppmärksammas och hur de ska hanteras (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Institutionella logiker ligger på så sätt till grund för olika motiv, förväntningar och föreställningar hos aktörer och organisationer. Friedland (2012) kritiserar dock en sådan rationell syn på institutionella logiker och menar att dessa logiker också ligger till grund för aktörers känsla av ett passionerat och hängivet agerande.

March och Olsen (1989) hävdar att institutionella logiker handlar om att på ett lämpligt sätt (*logic of appropriateness*) anpassa sig till rutiner och

bestämmelser, beslutstilar, vanor och sociala normer för att behålla legitimitet i en viss situation. Avvikelser från rådande logiker innebär istället någon form av sanktion (Thornton & Ocasio, 2008). Att vägledas av institutionella logiker legitimerar på så sätt sociala handlingar samtidigt som de också kan begränsa dessa handlingar (Thornton & Ocasio, 2008; Thornton et al., 2012). Institutionella logiker kan alltså förstås som ett norm- och värdesystem. Exempelvis för att agera utifrån lärarprofessionens normer för vad yrkeskunnande innebär, för att göra antaganden om vilka kompetensbehov som anses behövas och för vad som då lämpligast ska bedömas samt för hur bedömningar lämpligast bör gå till. Enligt Scott (2008) kan därmed organisations- och verksamhetsfält, som till exempel skolverksamheten och lärarutbildningen, eller yrkesfält, som till exempel läraryrket, ha sina egna logiker. Dessa logiker anger vad som är möjligt att, inom en samtalsituation, prata om och vem som kan prata (Drew & Sorjonen, 1997; Linell, 2006). Det som uttrycks inom bedömningsprocessen är på så sätt bundet till skolbesökets professionella och institutionella sammanhang. Sammanfattningsvis vägleds de båda lärarkategorierna av skolbesökets specifika logiker i relation till logiker på en mer strukturell nivå. Institutionella logiker på en mer strukturell nivå benämns i gällande avhandling för metalogiker.

Metalogiker

Inom det nyinstitutionella perspektivet har flera teoretiker försökt att kategorisera ett antal logiker på en mer strukturell nivå, vilka opererar på ett övergripande plan. Friedland och Alford (1991) har, utifrån det västerländska samhället, beskrivit fem metalogiker; marknaden, byråkratiska staten, demokratin, familjen och kristendomen. Dessa logiker har Thornton (2004) sedan utvecklat till sex logiker; marknad, stat, profession, företag, familj och religion. Två av Thorntons (2004) metalogiker (staten och professionen) antas gälla för skolbesöket men på en strukturell och samhällelig nivå och kommer att förklaras närmare i nedanstående text. Dessa två logiker benämns i gällande avhandling som utbildningslogik och professionslogik. Metalogiker såsom utbildningslogiken och professionslogiken kan vägleda inom samma organisations- och verksamhetsfält eller yrkesfält vilket innebär att de kan influera varandra (Friedland & Alford, 1991; Greenwood, Diaz, Li & Lorente, 2010).

Utbildningslogik och professionslogik

Den statliga logiken innefattar värden såsom välfärd och demokratiska principer samt politisk ideologi och makt (Thornton, 2004). Utbildningssystemet symboliserar dessa värden och är uppbyggt genom politisk makt, vilken verkställs via statliga myndigheter (i alla fall inom den högre utbildningen). En utbildningslogik uttrycker därmed det förväntade ansvar som den offentliga sektorn bär rörande individers möjlighet till

kunskapsutveckling och till samhällets kompetensförsörjning via ett organiserat utbildningssystem. Målsättningen är att föra samhällsutvecklingen framåt och samtidigt bidra till en individuell kunskapsutveckling (Biesta, 2011; Olofsson, 2005). Enligt Biesta (2011) är därmed kvalificering en av de främsta målsättningarna med en utbildning. Inom en lärarutbildning handlar det om att utifrån bedömningens formativa syfte förbereda lärarstudenter utifrån formellt önskvärda och efterfrågade kompetenser och göra dem kvalificerade för yrket. Dessa kompetenser är ett statligt reglerat villkor för läraryrket och uttrycks i Högskoleförordningen där examenskrav anges för lärarutbildningen (Scott, 2014; SFS 2019:276). En annan målsättning handlar om att en utbildning ger möjligheter till att i ett kontrollerande syfte sortera ut vilka som kan utöva ett yrke utifrån behovet av en samhällsutveckling (Nilsson, 2009). Bedömning innebär sålunda att sortera bort olämpliga handlingar och otillräckligt yrkeskunnande utifrån ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. En tydlig symbol för sorteringsperspektivet är betyget. Bedömningar gjorda under skolbesöken kan utifrån denna logik betraktas ur både ett kvalificerings- och ett sorteringsperspektiv.

För att nå målsättningen med en utbildning används ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. Idén om systemets funktion utgår från antagandet att yrkeskunnande kan delas upp i avgränsade färdigheter och förmågor vilka förmodas vara mätbara genom standardisering (Rider, 2012). Fransson och Friberg (2015) menar att det mål- och kriterierelaterade betygssystemet har, sedan 1990-talet, blivit institutionaliserat och därför är svårt att ifrågasätta. Rider (2012) beskriver att detta system innebär en förskjutning från ett undervisningsorienterat till ett studentorienterat fokus inom högre utbildning. Detta har i sin tur styrt mot ett pedagogiskt förhållningssätt som istället för att planera undervisningen utifrån ämnets innehåll numera planerar utifrån från vad studenten behöver kunna.

Inom en professionslogik finns idéer om professioners utmärkande drag. Idéerna handlar om att professioner utmärks av omdömesfulla handlingar samt att de utövar sitt yrke med ett visst handlingsutrymme och utifrån vetenskapligt grundad kunskap samt utifrån specifika normer och värden inom ett yrkesfält (Brante, 2014). Enligt Hasenfeld (1992) kännetecknar yrken som arbetar med och för människor av att deras normer och värden är att skydda och bevara människor integritet och behov eller förbättra och förändra människors förutsättningar, förmågor och prestationer. För lärarprofessionen innebär det att förbättra och förändra för att åstadkomma en kunskapsutveckling. Dessa normer och värden uttrycks ofta i etiska principer eller yrkeskoder vilka vägleder för hur tillit byggs upp mellan den professionella och den individ som är beroende av den professionellas yrkeshandlingar samt för förtroendet från allmänheten (Englund & Solbrenke, 2015; Evetts, 2013; Svensson, 2002). Tillit och omdömesfullhet skapas i

social interaktion och är beroende av de krav som situationen ställer. Visad tillit reducerar komplexiteten i uppdraget och underlättar för samarbete och överföring av information och kunskap (Grimen, 2013). Logiken i detta är att professioner strävar efter att utifrån vad situationen kräver undvika ”det onda man inte vill göra” (Colnerud, 2017, s. 19), exempelvis genom att inte kränka någon eller att inte utnyttja någons situation i syfte att själv komma i god dager. Specifikt för bedömning handlar det om att inte utsätta någon för ökad kontroll och stress samt att utföra ett omsorgsfullt bedömningsarbete gällande rättvisa och trovärdighet (Atjonen, 2018). Enligt Colnerud (2017) finns det ändå alltid en risk för att den som till exempel är föremål för en lärares bedömning upplever ett misslyckande eller känner sig kränkt.

Idén om att en profession övervakar yrkeskunnandet både inom själva professionen och gentemot andra professioner är central inom professionslogiken (Abbot, 1988; Brante, 2014; Friedson, 2001). Abbot (1995, 2010) menar att ett yrke inte kan existera utan att jämföra, konkurrera och övervaka sitt yrkeskunnande och sina arbetsuppgifter i förhållande till andra yrken. Detta fenomen benämner Abbot som professionens jurisdiktion. Lärares bedömningsarbete och hur bedömningsprocesser görs kan vara ett sätt att sätta en revirgräns gentemot andra professioner. Att bedöma och betygssätta prestationer och kunskapsnivåer uppfattas vara en del i lärarprofessionens expertområde. Genom formell legitimering¹⁹, via statligt beslut, kan lärarprofessionen sätta gränser mot andra yrkesutövare att få handha denna uppgift. Teichler (2000) menar att utifrån behovet av övervakning kan professionen också syna utbildningens relevans i relation till sina egna kvalitetskriterier.

Enligt Rolf (1991) förutsätter yrkeskunnande kvalitetskriterier. Dessa kvalitetskriterier kan betraktas som yrkets sociala värdesystem. Dessa sociala värden skiljer sämre prestationer från bättre och är mer eller mindre kontextberoende och implicita. Rolf (1991) tolkar det som att ett skickligt yrkesutövande innebär att ha införlivat dessa kvalitetskriterier och samtidigt att ha påverkat dessa kriterier. I relation till egna kvalifikationskriterier kan lärarprofessionen utöva en inre kontroll över vilka som får tillträde till läraryrket (Evetts, 2003; Friedson, 2001). Enligt Rolf (1993) berättigar denna kontroll att definiera och övervaka professionens kvalitetskriterier. Övervakningen gäller emellertid främst över normer, värden och ideal och inte lika mycket över det dagliga yrkesutövandet. För denna inre kontroll krävs därför en form av homogenitet. Enligt Svensson (2011) innebär homogenitet en form av kollegialitet som beskrivs som en kåranda. Evetts (2010) beskriver

¹⁹ Endast en legitimerad lärare får sätta betyg inom grund- och gymnasieskolan (se Skolverket om lärarlegitimation och undantag) och endast en anställd lärare inom högskolan får sätta betyg på en kurs (SFS 2014:3).

att tilliten inom en profession är central för skapandet av det gemensamma kollegiala ansvaret. Rolf (1993) menar emellertid att kollegialitet kan vara en orsak till att den inre kontrollen av hur yrket dagligen utövas sällan utförs. Kollegialitet handlar snarare om att se till att införliva gemensamma värden.

Logiker operationaliseras via sociala handlingar

Logiker kan i sin vägledande karaktär operationalisera en institution och dess institutionella villkor. Operationaliseringen sker i aktörers sociala handlingar då motiv, antaganden, värden, förväntningar och målsättningar synliggörs och verkställs (Scott, 2008). Aktörers handlingar avgörs av vad som anses vara lämpligt agerande inom en viss situation, i ett visst institutionellt sammanhang (March & Olsen, 1989). Handlingarna utgår mer eller mindre medvetet från frågor som; Vilken typ av situation befinner jag mig i? Vem är jag i denna situation? Hur lämpliga är olika handlingar för mig i denna situation? Genom sina handlingar visar de erfarna och yrkeskunniga, vilka handlingar som gäller för yrket eller för en viss organisation. Här uppfattas informellt småprat, formella handlingar, kroppsspråk och användandet av symboler som betydelsefulla i internaliserandet av vad som är lämpligt handlande eller inte. Detta gör det också svårare att tänka sig eller upptäcka att det kan finnas andra handlingsmöjligheter. Att via sociala handlingar bryta mot en dominerande institutionell logik skapar någon form av sanktion, juridisk eller social, beroende på vad som inte följs (March & Olsen, 1989).

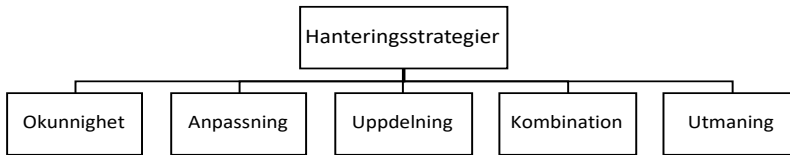
Hantera och förhålla sig till multipla institutionella logiker

Greenwood (2010) visar att, för att följa en eller flera logiker, tvingas aktören att mer eller mindre motarbeta eller prioritera bort någon annan logik. Flera institutionella logiker kan på så sätt skapa motstridigheter, vara konkurrerande eller skapa tvetydigheter i handlingar mellan och inom organisationer och mellan olika regelsystem i ett samhälle (Greenwood, 2010; Lounsbury, 2007). Detta kan leda till spänningar och legitimitetsproblem inom en organisation eller mellan organisationer och verksamheter. På grund av VFU:s särdrag kan motstridigheter mellan olika logiker bli påtaglig under skolbesöket.

Hur aktörer erfar och svarar på flera olika logiker, framförallt konkurrerande logiker, beror på hur mycket de har exponerats och påverkats av ett institutionellt sammanhang där logikerna råder, exempelvis via socialisering genom utbildning eller yrkesutövandet men också att socialiseras genom andras erfarenheter via sociala grupperingar och nätverk (Pache & Santos, 2013b). Professioner kan exemplifiera en stark grad av exponering eftersom de uppfattas vara bärare av institutionella logiker och identifierar sig starkt med en eller flera rådande institutionella logiker inom sitt yrkesfält (Scott, 2008). På så sätt kan lärarprofessionen betraktas som den som upprätthåller en institutionell ordning men också den som påverkar denna ordning.

Pache och Santos (2010, 2013a) visar att organisationens aktörer också strategiskt kan använda sig av och förhålla sig till flera institutionella logiker för att behålla legitimiteten för sitt handlande. Pache och Santos (2013b) har utvecklat en modell med fem olika hanteringsstrategier för hur aktörer hanterar och förhåller sig till flera rådande och samtida logiker. Dessa strategier kan vara mer eller mindre medvetna. Den första hanteringsstrategin handlar om okunnighet (*ignorance*). Individen är inte medveten om betydelsen av logikens inflytande och reagerar knappast på institutionella krav eller har ett stort behov av att avläsa vad som gäller inom en organisation. Den andra hanteringsstrategin, anpassning (*compliance*), hänvisar till att individen fogar sig efter logiken eller erfår en överensstämmelse mellan sig själv som subjekt och med det som föreskrivs av en given logik. Graden av medvetenhet om denna överensstämmelse kan dock variera, allt från en omedveten rutin till en medveten känsla av samtycke. Den tredje hanteringsstrategin, uppdelning (*compartmentalization*), handlar om individens försök att dela upp för att hålla isär konkurrerande institutionella logiker för att på så sätt förhålla sig till den logik som är användbar vid olika tillfällen, olika tidpunkter eller i relation till olika individer/grupper/organisationer. Den fjärde hanteringsstrategin, kombination (*combination*), innebär att välja ut vissa värden ur olika institutionella logiker och använda dem i en kombinerad form. Den femte hanteringsstrategin, utmaning (*defiance*), handlar om att förhålla sig till någon logik genom att göra motstånd mot de värden och den praxis som föreskrivs inom logiken. Motståndet kan uttryckas i att aktivt inte följa logiken eller att aktivt försöka förändra den.

Smets, Jarzabkowski, Burke och Spee (2015) har ytterligare utvecklat en hanteringsstrategi till denna modell. Denna strategi, gränsdragning (*demarcating*), handlar om att veta var gränserna går för respektive hanteringsstrategi. Det gäller att inte överbetona någon logik för mycket på bekostnad av någon annan. Strategin hjälper aktören att förstå vilket handlingsutrymme som finns inom en organisation eller inom en specifik situation. Hanteringsstrategin förhindrar även legitimitetsproblem inom en organisation eller inom ett yrkesutövande. Dessa olika strategier relateras också till graden av exponering, vilket kan förklara att olika aktörer kan hantera och förhålla sig på olika sätt till olika logiker. I nedanstående figur (Figur 2) visas modellen över Pache och Santos (2013b) olika hanteringsstrategier för hur aktörer hanterar och förhåller sig till på multipla logiker.



Figur 2. Olika hanteringsstrategier för hur aktörer hanterar och förhåller sig till multipla logiker (Pache & Santos, 2013b).

Sammanfattningsvis finns normativa, regulativa och kognitiva villkor för en institution och som operationaliseras av institutionella logiker. Operationaliseringen sker via aktörers sociala handlingar då motiv, antaganden, förväntningar, värden och målsättningar synliggörs och verkställs. Dessa logiker definieras som socialt konstruerade idéer och grundantaganden om hur vi ser på olika saker, uttalade och outtalade värden, övertygelser och regler om hur vi lämpligt bör agera och hur vi ska tänka och uttrycka oss på ett lämpligt sätt. Att vägledas av institutionella logiker legitimerar sociala handlingar. Institutionell logik beskriver också hur aktörer i sitt strategiska handlande kan påverka dessa logiker. Flera institutionella logiker kan dock skapa motstridigheter och skapa tvetydigheter i handlingar mellan och inom organisationer. Utgångspunkten antas vara att skolbesöket vägleds av sina institutionella logiker och att den interaktiva bedömningsprocessen därmed genomsyras av dessa institutionella logiker. Dessa logiker kan i sin tur härledas från två övergripande metalogiker, vilka i gällande avhandling antas vara utbildningslogik och professionslogik.

Ett interaktionsteoretiskt perspektiv

För att förstå hur bedömningsprocessen kan påverkas av en interaktionsordning, via hur interaktionsmönster konstrueras i skolbesökets tillhörande samtal, används ett interaktionsteoretiskt perspektiv. Perspektivet utgår från Goffmans båda begrepp interaktionsordning och inramning samt Goffmans dramaturgiska perspektiv utifrån begreppen tillfälligt fungerande konsensus, fokuserad interaktion, framträdande och intrycksstyrning med tillhörande underbegrepp. Dessa begrepp kompletteras även med van Langenhoves och Harrés begrepp positionering med tillägg av Erikssons definitioner av två typiska positioneringar inom en social interaktion.

Social interaktion och interaktionsordning

Enligt Aubert (1964/1979) består social interaktion av det som konstrueras mellan handlingar i ett mänskligt möte. Goffmans (1967/1970) perspektiv på social interaktion utgår från att "the proper study of interaction is not the individual and his psychology, but rather the syntactical relations among the

acts of different persons mutually present to one another” (s. 2). Perspektivet utgår från att uppfatta social interaktion som en dynamisk process som skapar och upprätthåller jämvikt i interaktionen mellan människor. I interaktion med varandra används tidigare erfarenheter och social information i syfte att definiera situationen, för att i sin tur framträda på ett lämpligt och respektfullt sätt mot andra och mot sig själv. Denna ordning benämner Goffman (1983) interaktionsordning (*the interaction order*). Enligt Goffman (1983) är interaktionsordningen en egen ordning genom att den inte villkoras av den institutionella ordningen. Dock kan dessa två ordningar samverka. Begreppet interaktionsordning har också betydelse för att möjliggöra en analytisk avgränsning för studier av social interaktion.

Goffman (1966) intresse var främst den tillfälliga sociala interaktionen, vilken innebär en starkare kontroll över vilka intryck som avges och ett ökat behov av positionering. Inom denna interaktion skiljer Goffman på olika former av social interaktion beroende på graden av visat engagemang inom en viss situation. Fokuserad interaktion (som Goffman bl.a. benämner som *focused gathering, encounters* eller *situated activity systems*) innebär att individer är beredda att tillsammans och engagerat ha uppmärksamheten riktad mot ett gemensamt fokus, vilket benämns som en engagemangsförpliktelse. Enligt Goffman (1967/1970) krävs, för en fokuserad interaktion, ett engagemang för att vara delaktig och försöka förstå vad som händer i situationen. Samtal är ett typiskt exempel på fokuserad interaktion och den situation där interaktionsordningen sätts på sin spets. Samtalet betraktar Goffman nämligen som ett eget speciellt socialt system där handlingarna som förhandlas är omfattande, komplexa och fulla av tolkningsbara möjligheter. Bedömningsprocessen i skolbesökets samtal uppfattas vara skapad inom en fokuserad interaktion där även ett ökat behov av positionering finns. Det beror på att relationen mellan samtalsdeltagarna är kortvarig och tillfällig, främst mellan den besökande läraren och de andra samtalsdeltagarna. Därför behöver de, för att interagera i situationen, åstadkomma en tillräcklig gemensam definition eller inramning av situationen.

Inramning - definition av en situation

Inramning motsvaras här av Goffmans (1974) begrepp *frame* vilket betraktas som en oftast omedveten metakommunikativ process. I exempelvis skolbesökets samtal kommunicerar samtalsdeltagarna ett innehåll samtidigt som de indirekt kommunicerar hur situationen ska definieras för att förstå hur man tillsammans ska kunna interagera. Goffman beskriver att inramning är ett sätt för människor att få en stabilitet i sin tillvaro. Stabiliteten byggs upp av två fundamentala inramningar. Dessa är den fysiska världen och den sociala världen. Inom den sociala världen beskriver Goffman (1974) och Tannen (1993) att ingen individ klarar sig om hon eller han agerar som om varje ny situation vore unik och separerad från tidigare upplevda situationer. Att

organisera tidigare erfarenheter och gjorda föreställningar konstruerar mening i tillvaron. Dessa erfarenheter och föreställningar bygger upp en struktur av förväntan. Denna struktur fungerar som beredskap för att hantera nya situationer genom att försöka definiera den nya situationen och ge den en mening. På så sätt stabiliseras den sociala världen. I den sociala världen är det situationens sociala inramning som dock är den mest rörliga och abstrakta inramningen. Måseide (2013) menar att i möten inom människobehandlande yrken, i detta fall vid skolbesökssamtalet, behöver deltagare acceptera och förhålla sig till både institutionella och professionella inramningar vilka skapar en viss stabilitet för den sociala inramningen.

Situationens sociala inramning utgår från Goffmans centrala fråga om "What is it that's going on here?" (vad händer här? /vad försiggår i situation?) (Persson, 2018, s. 65). Persson menar dock att en inramning inte enbart svarar på denna fråga utan frågan "What applies here?" (Vad gäller här?) behövs också (s.65). Inramning handlar om att tillsammans definiera situationen så att interaktionen kan fortgå på lämpligaste sätt. Den tillfälliga gemensamma definitionen av situationen innebär å andra sidan att någon annan definition utestängs.

Att den sociala inramningen är den mest rörliga och abstrakta inramningen innebär att snabba och tillfälliga skiftningar kan skapas inom inramningen. Flera inramningar kan också kombineras. När två skilda definitioner av en situation råder samtidigt uppstår dock ofta en ramkonflikt (Goffman, 1974). Skiftningar inom en inramning benämner Persson (2014) nyansförskjutningar. Dessa nyansförskjutningar kan gå till på två olika sätt. Det ena sättet innebär att en förskjutning i inramningen görs som alla är medvetna om. Det benämns som *keyings* (Goffman, 1974) och exemplifieras med att det i samtal kan föras fram humoristiska liknelser kring det som samtalet handlar om. Alla visar med skratt och kommentarer att de förstår. Denna förskjutning kan gå från allvar till skämt (*up-keying*) eller från skämt till allvar (*down-keying*). Det andra sättet innebär att inte alla är medvetna om en förskjutning av inramningen. Exempelvis kan situationen göra att det uppstår ett tillfälle för ett practical joke eller att någon måste spela engagerad eller att någon handlar på något sätt bedrägligt. Interaktionen kan då betraktas som en form av nödvändigt bedrägeri, det vill säga att uppvisa något som egentligen inte är det som det utses för att vara. Det benämner Goffman (1974) som *fabrications*. Både *keyings* och *fabrications* skapar osäkerhet i hur situationen definieras vilket i sin tur kan innebära en risk för vad den andre kan göra och säga. Goffman (1952) beskriver att vid vilseledande och svårhanterliga situationer används även en funktion som Goffman beskriver som *cooling out*. Begreppet handlar om att dämpa något som gäller för situationen eller att övertala någon om att det som sker ändå är det rätta trots en upplevelse av motsatsen. Denna

funktion utgör en strategi för att anpassa någon eller något till en mer eller mindre omöjlig situation i syfte att för stunden finna sig i situationen.

Enligt Goffman (1964) kan inte forskare i studier av social interaktion bortse från situationens betydelse som en kontextuell och rumsligt avgränsande inramning. Interaktionen ”isoleras” genom att den skapas i en situation inom ett visst sammanhang, i ett visst rum och vid en viss placering i rummet. Linell (2011) och Persson (2012) har tolkat Goffmans syn på situationens kontextualitet och menar att rumsligheten fungerar som en del av situationens sociala inramning men att deltagarna även använder sig av annan information, det vill säga social information eller kontextuella resurser. Dessa resurser är, utöver det fysiska rummet, kroppsspråk, tonfall, objekt/artefakter, aktörernas tolkningar av vad som pågår i interaktionen, deras bakgrundskunskaper om innehållet i samtalet och om varandra, institutioners organisation och det sociohistoriska och kulturella sammanhanget.

Interaktionsordningen skapas och upprätthålls

All social interaktion är skör vilket innebär att det alltid kan finnas en risk för vad den andre kan säga och göra. Enligt Goffman (1959/2007, 1983) är den sociala interaktionen på så sätt alltid mer eller mindre sårbar²⁰. Sårbarheten finns där eftersom definitionen av situationen är dynamisk och endast tillräcklig för att interaktionen tillfälligt ska fungera. För att hålla sårbarheten i schack ordnas interaktionen i form av ett jämviktsläge med hjälp av olika strategier och åtgärder. När tillgång till information innan och under interaktionen är liten ökar sårbarheten. Sårbarheten kan visa sig vid risk för missförstånd eller att inte förstå varandra beroende på olika definitioner av vilken situation som råder. Det föreligger också möjligheter till bristande hänsyn för eller intrång i den andres personliga eller professionella sfär. Eriksson (2007) menar dock att om en forskare enbart fokuserar på det sårbara i sociala interaktioner och avstår från att också se interaktion som något naturligt, något som människor behöver och gläds åt, kan det skapa en skev teoretisk ingång. Persson (2012) däremot ser sårbarheten som en av de centrala vinsterna i Goffmans teoretiska perspektiv och som en relevant aspekt i studier av social interaktion inom institutioner. För att studera vad som kan påverka den interaktiva bedömningsprocessen kommer jag därför att utgå från det sårbara i interaktionen under samtalssituationen.

För att hantera det sårbara i interaktionen skapas och upprätthålls en interaktionsordning. Nedan presenteras hur denna interaktionsordning skapas och upprätthålls med hjälp av tillfälligt fungerande konsensus. Begreppen

²⁰ Begreppet sårbar är hämtat från Perssons (2012, s. 65–67) tolkning av vad som är det centrala i Goffmans interaktionsteoretiska perspektiv.

intryckstyrning, ansiktsbevarande strategier och positioneringar är här centrala.

Tillfälligt fungerande konsensus

Goffmans teoretiska perspektiv grundas i att individens sociala handlingar skapar och upprätthåller en tillfällig fungerande konsensus, en jämvikt mellan ritualisering och sårbarhet (Persson, 2018). Tillfälligheten beror på att jämvikten lätt kan rubbas och på så sätt blottlägga sårbarheten. Med ritualisering menar Goffman (1967/1970) respektfullhet och hänsynstagande vilka fungerar som heliga rutiner för social interaktion och där utgångspunkten är att:

... människor under kulturskillnader överallt är desamma. Om den mänskliga naturen är universell, bör man inte söka förklaringar hos människan själv /.../ snarare se till det faktum att samhällen överallt – om de ska vara samhällen – måste mobilisera medlemmarna som självreglerande deltagare i sociala sammanträffanden. Ett sätt att mobilisera individen för detta syfte är det rituella. (s. 43).

Det rituella handlar om att individer följer moraliska regler såsom värdighet, hedersamhet, stolthet och taktfullhet vilka har införlivats i socialiseringen till samhällsmedborgare.

Individer försöker oftast skapa och upprätthålla jämvikt mellan ritualisering och sårbarhet. Den sociala interaktionens jämviktsläge benämner Goffman (1959/2007) för tillfälligt fungerande konsensus (*temporarily working consensus*). Genom en tyst och ömsesidig överenskommelse om hur en situation kan definieras tas hänsyn till den andre samtidigt som det gäller att behålla sin egen självaktning. Syftet är att försöka undvika konflikter eller att någon förlorar sitt anseende. Därför ställs det krav på hur exempelvis samtalsdeltagare framträder inför varandra.

Framträdanden och intryckstyrning

Framträdanden handlar om att i situationen visa självaktning, respekt och hänsynstagande i avsikt att bevara sitt eget och den andres sociala värde samt att med olika strategier styra sitt eget och andras intryck av vad som uppvisas i framträdandet (Goffman, 1959/2007). Att styra intryck benämner Goffman som *impression management*, vilket Persson (2012) har översatt till intrycksstyrning. Intrycksstyrning handlar om att ta ansvar för allmänmenschlig samvaro samt i detta fall även specifikt för vad som gäller för läraryrket. En profession är enligt Aspelin (2003) i sitt yrkesutövande expert på intrycksstyrning. Skolbesökssamtalet innebär ett professionellt och institutionellt sammanhang där intrycksstyrning blir central.

Inom det dramaturgiska perspektivet betraktar Goffman den sociala världen som ett drama som utspelar sig på scen, vilket medför att framträdanden konstrueras inom det som Goffman (1959/2007) benämner den främre regionen. Där är alla deltagare varandras publik. Det finns även en utsida, vilket innebär att det finns en icke närvarande publik, exempelvis kollegor, andra studenter och samhällsmedborgare som indirekt ställer krav på ett visst framträdande. I den bakre regionen, bakom scenen är man dock inte tillgänglig för sin publik. Skolbesökssamtal behöver därför, ur detta perspektiv, uppfattas som en scen där den besökande läraren, handledaren och lärarstudenten framträder inför varandra och är varandras publik samt har sina kollegor och studentkamrater som icke närvarande publik under bedömningsprocessen.

Teamframträdande

Framträdanden kan även framställas som ett teamframträdande (Goffman, 1959/2007). Med teamframträdande menas att några individer måste samarbeta för att uppehålla en given definition av en situation och avger då tillsammans ett visst intryck i sin gemensamma framställning. På så sätt kan ett teamframträdande skapa sin egen agenda. Enligt Goffman kan framträdandet via teamarbete vara till nytta för ett bredare sammanhang än själva situationen i samtalet, exempelvis att få möjlighet att uppvisa en sakkunighet och integritet som på ett fördelaktigt sätt kan säkerhetsställa en fasad till nytta för lärarprofessionen.

Goffman (1959/2007) förklarar att i ett teamframträdande ingår både ett beroende och ett motstånd. Beroendet kan visa sig i förtrolighet eller lojalitet. Skapandet av ett beroende av varandras intryck är enligt Goffman kännetecknet för ett teamframträdande. För att uppvisa ett teamframträdande behövs att teamet regisserar sig själva så att framträdandet bevaras och hanteras väl inför sin publik. Det finns dock ofta olikheter mellan teammedlemmarna i fråga om på vilket sätt och i vilken grad de tillåter varandra att ha kontroll och att regissera utvecklingen av framträdandet. Av den anledningen kan även motstånd skapas.

Ansiktsbevarande strategier

Genom självvaktnings- och hänsynsregler framträder individer på ett sätt så att de själva kan bibehålla sitt ansikte och samtidigt se till att de andra kan bevara sitt ansikte (Goffman, 1967/1970). Detta är en moralisk förpliktelse för att dämpa sårbarheten i interaktionen. Ansikte står för det sociala värde som någon mer eller mindre medvetet har valt att framträda med. I framträdandet ingår det ansiktsbevarande strategier (*face-work*) för att bibehålla ansikten. Dessa strategier innefattar försvarande- och skyddande åtgärder samt engagemangsförpliktelser, vilka ofta används för att dämpa sårbarheten i interaktionen.

Försvarande åtgärder innebär strategier för att bibehålla sitt eget ansikte. De uttrycks i det som Goffman (1959/2007, 1967/1970) benämner dramaturgisk lojalitet, disciplin och försiktighet. Lojalitet innebär att hålla fast vid det intryck som avges i en viss situation. Individens handlingar ska vara förenliga med det sociala värdet. Disciplin innebär att inta en känslomässig distans till sitt eget framträdande för att smidigt hantera oförutsedda inslag i interaktionen. Disciplin innebär även att visa upp ett passande engagemang för att inte bli för engagerad i sin publik. Det handlar om självbehärskning. En försiktighet krävs för att anpassa framträdandet till den sociala informationen. Försiktighet kan mildra sårbarheten. Stor försiktighet kan dock lättare leda till missförstånd och knappt ingen försiktighet skapar med stor sannolikhet konflikter. Är individerna obekanta med varandra krävs emellertid en större försiktighet. Försiktighet handlar exempelvis om att undvika genom att avhålla sig från något som är oförenligt med framträdandet.

Skyddande åtgärder innebär strategier för att bevara någon annans ansikte (Goffman, 1967/1970). Åtgärderna visar sig i ett undvikande (vad som inte får göras för att behålla jämvikten) samt i ett aktivt framträdande (vad som behöver göras för att behålla jämvikten). Undvikande visar sig exempelvis i att göra omskrivningar eller lämna något osagt, att formulera sig tvetydigt och försiktigt eller att framföra något i en skämtsam ton och att låtsas att inte se eller höra. Aktivt framträdande handlar om att konkret uppvisa en värdering av något eller någon. Det kan vara i form av uppskattning, uppmuntran och bekräftelser eller visa hjälpsamhet och intresse eller medvetet sätta någon på plats. Att sätta någon på plats kan handla om att exempelvis markera sitt ställningstagande, sin åsikt eller framföra ett för situationen viktigt budskap. Om störningar och hot mot jämvikten är svåra att förbise görs istället korrigerande strategier. Det handlar om att korrigera de konsekvenser som kan uppstå när jämvikten rubbas. Korrigeringar kan visa sig i att bagatellisera och kompensera, rätta till eller erbjuda ursäkter.

Goffman (1967/1970) beskriver även en annan form av moralisk förpliktelse, en engagemangsförpliktelse. Den handlar om att inom en fokuserad interaktion uppvisa ett spontant och ärligt engagemang så att inte en form av alienation skapas. För mycket intresse av yttre distraktioner eller en förhöjd självupptagenhet kan minska ett uppvisat engagemang. Alienation kan också innebära att uppmärksamheten blir för riktad, dels mot hur interaktionen fungerar, dels på den andres sociala värde. Spontaniteten i engagemanget kan också saknas vilket innebär att taktfullt få spela ett engagemang för att behålla jämvikten i interaktionen. Goffman (1961/2014) visar att inom en institution handlar engagemanget om en primär eller sekundär anpassning. Individerna, i en primär anpassning, genomför engagerat det som förväntas inom det institutionella sammanhanget. Ett spelat engagemang innebär istället en sekundär anpassning. Individerna drar nytta av en situation för att framstå som

engagerad i eller anpassad till situationen. Syftet är att få egna fördelar och samtidigt minska risken för att förlora sitt eget ansikte. Möjligheten finns ändå att bevara någon form av ”icke auktoriserad distans” (Goffman, 1961/2014, s. 208). I sekundär anpassning finns på så sätt ett visst motstånd mot det institutionella sammanhanget.

Positionering

När bedömningsprocessen görs i samtalsform vävs uttryck, positioneringar och den delade definitionen av situationen samman till en helhet i ett ömsesidigt beroende av varandra (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009). Positioneringar betraktas här som sociala handlingar mellan människor, vilket Eriksson (2007) benämner som handlingspositioner. Dessa sociala handlingar skapar tillfälliga och rörliga sociala placeringar. van Lagenhove och Harré (1999) utgår från Goffmans (1959/2007) rollbegrepp men använder istället begreppet positionering som en beskrivning av dessa placeringar. Rörligheten beror på att positioneringar ständigt förhandlas inom den sociala interaktionen. Enligt Persson (2012) består dock Goffmans rollbegrepp av två sidor, en mer statisk roll som är kopplad till någon funktion eller uppgift och en mer rörlig roll i relation till vad som pågår i en situation. Det är den rörliga sidan av rollbegreppet som ständigt förhandlas. Jag väljer begreppet positionering för att i analysen vara tydlig med att det framförallt gäller den rörliga sidan av rollbegreppet som jag ämnar studera.

Positionering innefattar tre dimensioner nämligen situationen, interaktionen och intentionen (van Lagenhove & Harré, 1999). Det är situationen som blir avgörande för hur en positionering intas eller tilldelas samt hur positionerandet förhandlas (Harré, 2002). En positionering är också relationell. Lärarstudentens positionering innebär i sin tur att den besökande läraren och handledaren positionerar sig på något sätt och tvärtom. En positionering innefattar också en viss grad av intention med handlingen vilket innebär att det mer eller mindre omedvetet finns någon form av avsikt, motiv eller förväntan bakom positioneringen. En positionering innebär också vissa rättigheter och skyldigheter och kan på så sätt både begränsa eller möjliggöra sociala handlingar (van Lagenhove & Harré, 1999). När någon positioneras eller positionerar sig begränsas handlandet till de rättigheter och skyldigheter som förknippas med den positioneringen. Handlingarna associeras till dessa rättigheter och skyldigheter.

Eriksson (2007) påpekar att tillfällig interaktion med obekanta kräver ett ökat behov av en rörlig social placering jämfört med mer långvariga och kända relationer. Eriksson (2003, 2007) menar också att i sociala interaktioner utgår oftast positioneringar från främst två centrala handlingspositioneringar, en företrädande- och en ställföreträdande positionering. En företrädande positionering innebär att utse sig som talesman för något, det vill säga att

företräda ett intresse eller en verksamhet. Det finns ofta en mer eller mindre konflikt mellan vad som företräds och den egna personen. En ställföreträdande positionering handlar istället om att positionera sig i någon annans ställe. Det kan ske tillfälligt eller mer permanent. Ställföreträdarskapet handlar dock inte om att ersätta någon. I verkligheten glider dessa två positioneringar oftast samman.

Sammanfattningsvis är utgångspunkten för gällande avhandling att social interaktion innebär en sårbarhet. Den är en dynamisk process där förhandlingar görs med en motpart om hur situationen kan definieras och därmed vad som kan sägas och göras, exempelvis inom en bedömningsprocess i samtalsform. Detta innebär i sin tur att ett samförstånd endast är tillfälligt och att möjligheten finns att sårbarheten kan blottläggas. Därför behöver situationen definieras och interaktionen ordnas utifrån moraliska förpliktelser, positioneringar samt intrycksstyrningar. Detta medför att vissa interaktionsmönster konstrueras.

Ett professionsteoretiskt perspektiv

Hur olika lärarkategorier arbetar med att göra bedömningar av lärarstudentens yrkeskunnande betraktas i föreliggande avhandling även ur ett professionsteoretiskt perspektiv. Detta perspektiv fungerar som ett övergripande ramverk för de andra två teoretiska perspektiven men också som en möjlighet till en fördjupad analys av den interaktiva bedömningsprocessen. Ett framträdande begrepp inom detta perspektiv är *discretion* (diskretion). Friedson (2001) menar att begreppet belyser det som är kärnan i ett kvalificerat yrkesutövande, vilket kan benämnas som ett diskretionärt arbete. Abbot (1988) menar att det är inom ett kvalificerat yrkesutövande som professionens ideologier, normer och kunnande iscensätts. Hellberg (1991) beskriver även att det diskretionära arbetet är relationellt eftersom det konstrueras i förhandlingar med en motpart. I dessa förhandlingar får lärarprofessionalitet en praktisk mening.

Diskretionärt arbete

Molander (2011) anser att begreppet diskretion²¹ beskriver två skilda dimensioner inom ett kvalificerat yrkesutövande. Det beskriver att ett kvalificerat yrkesutövande dels innefattar ett handlingsutrymme, dels innebär att ett beslutsfattande handlar om ett omdömesfullt resonande. Molander (2011) beskriver detta resonande som ”en form av resonemang som resulterar i omdömen om vad som bör göras i situationer av obestämdhet” (s.

²¹ Molander (2011) beskriver att översättningen av engelska ordet *discretion* är problematiskt. Det finns ingen direkt svensk översättning och den närmaste översättningen blir det omoderna substantivet *skön*. Jag översätter begreppet till diskretion utifrån innebörden *ett omdömesfullt resonande*.

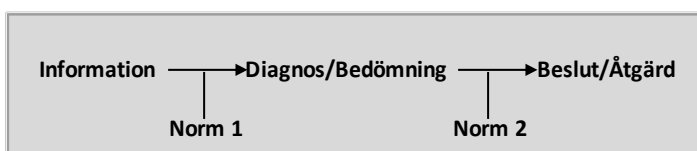
321). Exempelvis kan skolbesöket med tillhörande samtal betraktas som en situation av obestämdhet och innebära att bedömningsprocessen utförs där ett omdöme fattas under speciella och känsliga omständigheter. Sådana omständigheter medverkar till att yrkesutövningen blir värdeladdad. De besökande lärarna och handledarna kan därför behöva använda sig av omdömesfullt resonering för att göra situerade avvägningar, samtidigt som de har ramar och regler att förhålla sig till i sitt resonemang.

Bedömningsprocessen i ett diskretionärt arbete

Enligt Abbot (1988) kan ett diskretionärt arbete beskrivas i en process bestående av tre moment: "claims to classify a problem, to reason about it, and to take action on it: in more formal terms, to diagnose, to infer, and to treat" (s. 40). I föreliggande avhandling översätts dessa moment (*diagnosis, inference, treatment*) till att få information, sortera, tolka och värdera informationen i syfte att bedöma och komma fram till ett beslut samt vad som därmed blir den lämpligaste behandlingen. Abbot beskriver dessa moment som en dynamisk process, vilket kan innebära att momenten görs samtidigt och inte i en viss ordning. Dessa moment är kännetecknen för ett kvalificerat yrkesutövande där själva bedömningen är den mest kvalificerade delen i processen. Denna beskrivning utgår främst från kliniskt arbete men Abbot (1988) menar att dessa tre moment kan översättas till olika professioner där en vetenskaplig kunskap behövs för detta arbete. I föreliggande avhandling jämföras denna process med lärarprofessionens bedömningsprocess.

Molander och Grimen (Molander & Grimen, 2010; Grimen & Molander, 2013) utvecklar Abbots (1988) beskrivning av ett diskretionärt arbete. De menar att professionens normer integreras i denna process och fungerar som garantier för hur yrkesutövaren lämpligast bör resonera och gå tillväga. Den interaktiva bedömningsprocessen behöver därför kombineras med för läraryrket gällande normer för hur exempelvis besökande lärare och handledare bör handla i en viss situation. Molander (2011) menar att resonemang inom ett kvalificerat yrkesutövande behöver dessa normer som ett rättfärdigande för hur information kategoriseras, tolkas och bedöms. Brante (2014) beskriver att dessa normer oftast har en implicit karaktär och består av vetenskapliga teorier, praktisk kunskap, tyst kunskap, traditioner, auktoritet samt moraliska, etiska och politiska principer. Lärarprofessionens normer kan på så sätt karaktäriseras av en professionslogik (Freidson, 2001). Normer skapar ett bundet resonemang, det vill säga ett omdömesfullt resonering vilket inte bygger på fantasier eller godtycke. Hur stora möjligheterna är att resonera sig fram till ett beslut är dock beroende av styrkan i olika normer samt vilket handlingsutrymme som yrkesutövaren tillskansar sig eller har möjlighet till. Är det en mycket stark norm har oftast normen transformerats till en regel vilket i sin tur gör det lätt att fatta beslut. När det handlar om diskretionärt arbete är normerna oftast inte så starka.

Wallander och Molander (2014) har utvecklat en modell som visar hur bedömningsprocessen har ett bundet resonemang inom diskretionärt arbete. Deras modell kombinerar hur Abbot (1988) identifierar bedömningsprocessens olika moment med strukturen i Toulmins argumentationsmodell²². Nedanstående modell (Figur 3) är modifierad utifrån Wallander och Molanders (2014) modell. Modifieringen har gjorts i syfte att anpassa bedömningsprocessen till lärarprofessionens diskretionära arbete. Bedömningsprocessen under skolbesöket med fokus på samtalssituationen betraktas professionsteoretisk utifrån denna modell.



Figur 3. Modifierad modell över bedömningsprocessen inom diskretionärt arbete utifrån Wallander och Molanders modell (2014, s. 5).

I gällande avhandling översätts, med stöd av Wallander och Molanders (2014) modell, momenten inom ett diskretionärt arbete till information, diagnostisering, bedömning och beslut samt åtgärd. Momentet *Information* handlar om den information som konstrueras och kan beskriva en situation eller en prestation som har betydelse för bedömning av lärarstudentens yrkeskunnande. *Diagnos* och *Bedömning* beskriver momentet som handlar om att sortera, tolka och värdera denna information. Bedömningsprocessen avslutas med momentet *Beslut* och *Åtgärd* där beslut fattas om vilken eller vilka åtgärder som behöver tillämpas för att förbättra eller förändra lärarstudentens yrkeskunnande. Gällande lärarprofessionens diskretionära arbete med bedömning översätts beslut och åtgärd till omdöme och återkoppling där omdömet står för beslutet och återkopplingen står för åtgärden. Betygssättning kan också vara en del i detta moment.

Dessa olika moment förhåller sig teoretiskt till varandra genom att det första momentet är förutsättningen för det andra momentet som i sin tur är förutsättningen för det tredje momentet. Professionens normer fungerar som handlingsanvisningar för de olika momenten och rättfärdigar dels hur informationen tolkas och värderas, dels hur beslut och åtgärder fattas. Därmed förhåller sig bedömningsprocessen även till professionslogiken. Molander (2011) förklarar detta förhållande med att när en yrkesutövare i sitt

²² Toulmins argumentationsmodell (1958) (se referens i Wallander & Molander, 2014) bygger på hur en generell argumentation är strukturerad.

resonerande sorterar, tolkar och värderar informationen så vävs normer samman med resonerandet om hur yrkesutövaren lämpligast ska tolka informationen. I modellen beskrivs handlingsanvisningar för denna del i bedömningsprocessen som *Norm1*. När diagnostiseringen övergår till bedömningen börjar nästa steg med att resonera sig fram till ett lämpligt handlande genom beslut och åtgärd, i detta fall omdöme och hur det ska användas. För denna del i bedömningsprocessen finns handlingsanvisningar som betecknas som *Norm2*. De vägleder och rättfärdigar både det som beslutas om och valet av åtgärder. På så sätt fungerar dessa normer som garantier för att finna lämpliga sätt för att genomföra bedömningsprocessen utifrån rådande institutionella och professionella sammanhang. Lämpligheten kan dock vara olika beroende på i vilken situation bedömningsprocessen görs.

Normerna kan bidra till variationer i olika omdömen, från tillfälle till tillfälle hos en bedömare samt mellan bedömare. Variationen kan förklaras av att informationen kan vara komplex, motsägelsefull och svår att värdera. Det kan också finnas oenigheter om vad som anses vara relevanta överväganden eller oenigheter om själva tolkningen eller om tolkningens relevans. Våra tidigare erfarenheter påverkar också hur vi resonerar och hur vi väljer att hantera professionslogiken. Molander (2011) påpekar även att informationen är obestämmd till sin karaktär och att det alltid finns någon beskrivning som är svårare att härleda till andra beskrivningar. Alla dessa orsaker kan skapa skilda omdömen.

En bedömningsprocess utgår även från ”the normative contexts of discretion” (Molander & Grimen, 2010, s. 178), vilket kan beskrivas som demokratiska och normativa rättvisekrav vid ett diskretionärt arbete. Rättvisekrav fungerar som generella normativa krav under bedömningsprocessen vilka uttrycks i tre olika principer. För det första finns likabehandlingsprincipen där tillvägagångssättet bör göras på lika grunder för varje prestation och ur ett likvärdigt förfaringsätt. För det andra finns reproducerbarhetsprincipen där omdömen ska vara jämförbara och konsistenta och för det tredje individualiseringsprincipen där hänsyn till individuella behov bör göras. Dessa rättvisekrav kan kompletteras med krav på rättssäkerhet (Svensson, 2010). Svensson menar att likhet och rättssäkerhet är betydelsefulla riktmärken för det diskretionära arbetet inom statliga organisationer. Rättssäkerhet är en juridisk aspekt av bedömningsuppdraget och innebär att bedömningsgrunder för det första ska vara tydliga och adekvata, för det andra ska vara publicerade och för det tredje att en statlig organisation och dess myndighetsutövare ska vara lojala mot och korrekt följa de direktiv som reglerar deras bedömningsuppdrag (Högskoleverket, 2008:36). Ett omdömesfullt resonerande kan dock mer eller mindre motverka dessa principer beroende på vilka betingelser och villkor som gäller, vilket i sin tur kan innebära en fara att

ensidigt betrakta diskretion som något oundvikligt och nödvändigt för en profession (Molander, 2011; Molander, Grimen & Eriksen, 2012).

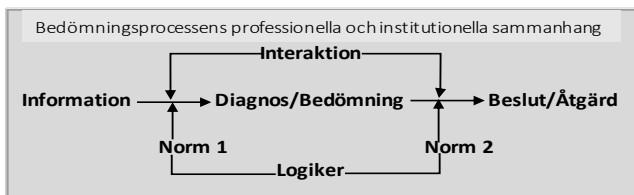
Sammanfattningsvis är utgångspunkten att bedömningsprocessen under skolbesöket med fokus på samtalssituationen betraktas även ur ett professionsteoretiskt perspektiv. Den interaktiva bedömningsprocessen ses som ett diskretionärt arbete i vilket bundna och omdömesfulla resonemang görs i situationer av obestämdhet. Beslut kan därför behöva fattas under speciella och känsliga omständigheter, vilket kräver ett lämpligt handlande. Professionens normer integreras i denna process och fungerar som garantier för hur yrkesutövaren lämpligast bör gå tillväga, vilket därför kombineras med för läraryrket gällande normer om hur exempelvis besökande lärare och handledare lämpligast bör handla i en viss situation.

Analysmodell

Institutionsordningen och interaktionsordningen antas i gällande avhandling ha en påverkan på den interaktiva bedömningsprocessen under skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Utifrån dessa antaganden utvecklas (Figur 4) därför Wallander och Molanders (2014) modell (som är modifierad utifrån lärarprofessionens bedömningsprocess). Syftet är att med stöd i den utvecklade modellen nå en djupare förståelse av bedömningens funktion inom VFU genom att synliggöra hur den interaktiva bedömningsprocessen påverkas av såväl samtalets interaktionsordning som skolbesökets institutionella ordning.

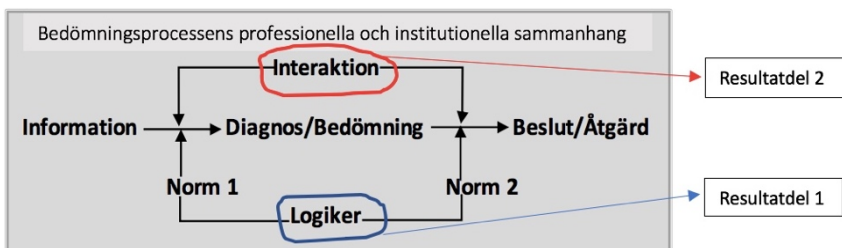
I första hand fungerar benämningarna *Norm1+2* som representationer för de institutionella logiker som i detta fall benämns *Logiker* och gäller för skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Vad som är lämpligt handlande i det diskretionära arbetet med att göra bedömningar vägleds av skolbesökets specifika bedömningslogiker relaterat till de övergripande logikerna professions- och utbildningslogik. I andra hand kompletteras modellen med den interaktiva dimensionen inom diskretionärt arbete. Den interaktiva dimensionen betecknas *Interaktion* i modellen och visar interaktionsordningens påverkan på bedömningsprocessen. Denna påverkan gäller genom hela processen²³.

²³ Både interaktion och logiker antas påverka genom hela bedömningsprocessen. I modellens layout visas denna påverkan av två pilar vid två tillfällen, vilket kan tolkas som enbart en påverkan vid detta tillfälle men så är inte fallet.



Figur 4. Utvecklad modell utifrån Wallander och Molanders (2014) modell.

De interaktionsmönster som konstrueras samt hur skolbesökets logiker vägleder lämpligt handlande påverkar hur båda ordningarna motverkar varandra eller samverkar inom bedömningsprocessen. För resultatdel ett har dock *Logiker* isolerats (Figur 5) för att synliggöra vad som framstår som ett lämpligt handlande utifrån skolbesökets institutionella och professionella sammanhang. I analysarbetet för denna del används begreppen institutionell ordning, institutionella villkor, institutionell logik samt begreppen inom Pache och Santos (2013b) modell för hur aktörer inom och mellan organisationer strategiskt hanterar och förhåller sig till multipla institutionella logiker.



Figur 5. Logiker och Interaktion i analysmodellen isoleras för en analys av respektive del.

För resultatdel två har *Interaktion* isolerats (Figur 5) i syfte att synliggöra de interaktionsmönster som konstrueras när en bedömningsprocess i ett professionellt och institutionellt sammanhang görs. Begrepp som därmed används i analysarbetet för denna del är främst interaktionsordning, inramning, tillfälligt fungerande konsensus, intrycksstyrning, positionering, ansiktsbevarande strategier såsom skyddande och försvarande åtgärder, sekundär anpassning, nyansförskjutningar (*keying*, *fabrication*) och *cooling out*, vilket i gällande avhandling översätts till att tona ned/dämpa.

I resultatdel tre används hela modellen för en avslutande och sammanvävd analys i syfte att visa hur den interaktiva bedömningsprocessen påverkas av motverkan eller samverkan mellan interaktionsordningen och den

institutionella ordningen under skolbesöket med fokus på samtalssituationen. I denna del används information, bedömning samt beslut/åtgärd i form av omdöme och återkoppling som begrepp för att strukturera analysen. Rättvisekraven (Molander, 2011) finns även med för att komplettera analysen.

Tre forskningsfrågor

Inledningsvis (s. 8–9) beskrevs studiens syfte. Efter en mer ingående presentation av studiens teoretiska perspektiv kan nu preciserade och teoretiskt impregnerade forskningsfrågor formuleras utifrån syftet att fördjupa förståelsen av hur bedömningens funktion inom VFU villkoras av utbildningspraktikens särdrag. Frågorna utgår från att ur olika teoretiska perspektiv studera den interaktiva bedömningsprocessen vid bedömningar av lärarstudenters yrkeskunnande under skolbesöket med fokus på samtalssituationen. Forskningsfrågorna är:

1. Vad framstår som ett lämpligt handlande under den interaktiva bedömningsprocessen utifrån hur institutionella logiker framträder inom skolbesökets bedömningsuppdrag?
2. Vilka interaktionsmönster konstrueras inom den interaktiva bedömningsprocessen under samtalssituationen?
3. Hur påverkas den interaktiva bedömningsprocessen av motverkan eller samverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen under skolbesöket med fokus på samtalssituationen?

Varje fråga strukturerar resultatkapitlet i tre delar. Den första delen redogör för resultatet utifrån fråga ett ur ett nyinstitutionellt perspektiv. Den andra delen redogör för resultatet utifrån fråga två ur ett interaktionsteoretiskt perspektiv. Den tredje delen bygger på en avslutande och sammanvävd analys av väsentliga resultat och slutsatser från del ett och del två där det professionsteoretiska perspektivet fördjupas via analysmodellen. Resultatet redogörs utifrån fråga tre.

FORSKNINGSPROCESSEN

I detta kapitel redovisas hur mina utbildnings- och arbetsrelaterade erfarenheter konstruerar min förförståelse relaterat till hur jag uppfattar min forskarroll. Sedan övergår kapitlet till en redogörelse för studiens kontext samt för hur studien har designats och genomförts. Slutligen presenteras tillvägagångssättet vid analysarbetet samt studiens etiska överväganden.

Min förförståelse

Thomsson (2002) konstaterar att det är väsentligt att forskare redovisar och kritiskt reflekterar kring sin personliga koppling till kunskaps- och studieobjektet. Det är ett kvalitetskrav att göra sin egen förförståelse explicit, vilket ökar pålitligheten och överförbarheten (Bryman, 2011). Utöver den förförståelse som tidigare forskning ger har även min egen förförståelse en betydelse. Jag som forskare kan inte bortse från den egna förförståelsen men kan däremot försöka beskriva den så väl att den inom forskningsprocessen blir synlig. Ytterligare krav handlar om tillförlitligheten då jag som forskare även behöver vara medveten om hur förförståelse kan påverka forskningsprocessen, dels som en fördel, dels som en nackdel (Miles & Huberman, 1994). Genom att mitt forskningsintresse är en del ur egen arbetserfarenhet behövdes en grundlig eftertanke kring hur mina erfarenheter och tidigare kunskaper kan ha påverkat forskningsprocessen och min roll som forskare. Det hanterades genom att fundera över och beskriva dessa arbetserfarenheter och tidigare kunskaper samt mitt förhållningssätt till min forskarroll relaterat till denna arbetspraktik. Wigblad och Jonsson (2008) framför att de erfarenheter som bygger upp den kontextbundna förståelsen även kan vara väl användbar, vilket jag också har tagit i beaktande inom forskningsprocessen.

Min personliga koppling till kunskaps- och studieobjektet har handlat om att jag undervisar på lärarutbildningen och därmed har en kontextbunden förståelse. Denna förståelse har utvecklats av cirka 15 års erfarenhet av att göra bedömningar under skolbesök på förskolor, grundskolor och

gymnasieskolor. Jag har även haft en längre erfarenhet av att leda VFU-kurser samt en bakgrund som utbildad lärare inom grundskolan. Det har i sin tur inneburit att jag under min egen tid som lärarstudent själv har blivit bedömd under VFU. Jag har även en utbildning inom sociologi, pedagogik och psykologi. I mina funderingar kring min förförståelse har jag förstått att mitt intresse för bedömning som en utbildningsföreteelse å ena sidan och bedömning som en social företeelse å andra sidan redan hade startat under mina utbildningar. Detta kan förklara den inspirationskälla som har legat till grund för avhandlingens kunskapsintresse och teoretiska ingång.

Inför forskarstudier hade jag också tidigare studerat mina egna skolbesökssamtal inom två retrospektiva studier (Henriksson, 2006, 2009)²⁴. Tolv samtal mellan mig och en handledare spelades in via en audioinspelning. Vid analysen av den första studien om vad som uttrycktes som yrkeskunnande hos lärarstudenterna insåg jag att möjligheten att få information som underlag för bedömning inte var helt oproblematiskt. I den andra studien av samma samtal visade det sig att handledaren ofta tystnade eller gjorde omskrivningar av sina omdömen utan att de fördjupades. Jag hade även svårt att uttrycka relevanta frågor som kunde relateras till vissa av de formella målen i bedömningsunderlaget. Mina erfarenheter av skolbesök samt mina studier av mina egna skolbesökssamtal har således funnits med som en del i min forskningsprocess och har påverkat ingången till gällande studies problemområde och valet av en kritisk hållning.

Forskarrollen

Funderingar kring min forskarroll fick stöd av begreppen insider- och outsiderposition. Dwyer och Buckle (2009) betonar dock att forskare som behandlar ett kvalitativt empiriskt material har svårt att förhålla sig inom den ena eller den andra positionen. Det handlar snarare om att befinna sig någonstans mitt emellan dessa positioner. Distanstagandet under forskningsprocessen handlade dels om att jag reflekterade över hur min forskarroll skulle hanteras i relation till min roll som lärarutbildare på lärarutbildningen, dels om att jag försökte förhålla mig kritisk till mina egna förgivettaganden. Det handlade även om hur jag lämpligast skulle agera vid genomförandet av studien. Närheten möjliggjorde för mig som forskare att direkt ha tillgång till en pågående och igenkänd verksamhet samt till min förförståelse. Jag hade också tillgång till ett nätverk av personer vilket innebar att jag visste var informationen fanns tillgänglig.

²⁴ Genom två uppsatser, dels i ämnet pedagogik, dels i ett tvärvetenskapligt magisterprogram ”Human Service in Transition”, fick jag möjlighet att mer systematiskt studera skolbesökets samtal.

I forskarrollen etablerade jag en kritisk hållning som har genomsyrat hela min forskningsprocess. Först i identifieringen av problemområdet där jag uppmärksammade hierarkiska förhållanden mellan lärarutbildning och skolverksamhet, spänningsförhållanden inom bedömningsuppdraget under VFU och i olika uppfattningar om yrkeskunnande mellan besökande lärare och handledare. Valet av teoretiska perspektiv och analysbegrepp bidrog även till att på olika sätt rikta uppmärksamheten mot konflikt och obalans som ett tillstånd som behöver stabiliseras inom sociala system (Alvesson & Deetz, 2000). För att stabilisera tillvaron och därigenom skapa mening behöver den ordnas på något sätt. Forskningsprocessen har på så sätt från början haft ett visst teoretiskt fokus och inför studien gjordes också vissa teoretiska antaganden. Detta val påverkade även forskningsfrågorna och resultatet i en riktning mot hur den interaktiva bedömningsprocessen, under skolbesöket med fokus på samtalssituationen, påverkas av den institutionella ordningen och interaktionsordningen som dolda aspekter av bedömningens funktion under VFU. Detta påverkade i sin tur hur jag problematiserade bedömningens funktion under VFU i diskussionen.

Studiens design och genomförande

I nedanstående avsnitt redovisas först den kontext som gäller för studien i syfte att förstå organisatoriska och innehållsliga aspekter inom den VFU som blev aktuell för studien. Därefter beskrivs hur jag prövade mig fram genom två mindre förstudier under planeringsstadiet. Sedan redogörs för gällande studie, dels tillgången till skolbesöken och urvalsprocessen, dels för hur det empiriska materialet har genererats och producerats via två olika metoder. Metoder som valdes var videoobservation och intervju. Avsnittet innehåller även en redogörelse för analysarbetet och avslutas sedan med en diskussion kring etiska överväganden.

Ett prövande och flexibelt tillvägagångssätt

I forskningsprocessen har det funnits ett prövande och flexibelt tillvägagångssätt, vilket innebär att forskningsdesignen inte från början var bestämd i detalj (Robson, 2011). Min utgångspunkt var snarare att börja med initiala studier för att pröva och vara grundad i olika val. Prövoperioden startade därför i två mindre förstudier.

I första förstudien spelades några skolbesökssamtal in av två besökande lärare. De spelade in sina samtal med en mp3-spelare. En viss problematik upptäcktes. Som forskare fick jag inte kontroll över hur mp3-spelaren introducerades vid samtalet, vad som uttalades om inspelningen och hur ytterligare ett samtycke gavs inför inspelningen. Samtidigt växte valet av att

pröva inspelning med videokamera fram i förhållande till tidigare forskning samt att jag prövade några teoretiska infallsvinklar²⁵.

I samband med första förstudien prövade jag hur jag skulle genomföra intervjuerna. Inspirerad av tillvägagångssättet inom stimulated recall (Lyle, 2003) försökte jag och en av de besökande lärarna att i nära anslutning till skolbesöken tillsammans lyssna och samtala om vad som framkom ur skolbesökssamtalet. Valet visade sig dock vara praktiskt svårhanterligt. Skedde intervjun direkt efter skolbesöket innebar det att jag inte hann förbereda och välja ut väsentliga sekvenser ur inspelningen. Det i sin tur innebar att intervjun tog för lång tid samt att det blev svårt att avgöra när vi skulle stänga av mp3-spelaren för samtal. När intervjun fick dröja ett par dagar försvann den direkta känslan av samtalet och den besökande läraren ville gärna relatera till andra genomförda skolbesök. Dessa erfarenheter av tidigare besök visade sig dock berika intervjun. Jag insåg även att intervjuens genomförande blev beroende av hur den besökande läraren hade sina skolbesök inbokade.

Den andra förstudien gjordes för att pröva att genomföra en videoinspelning av skolbesökssamtalet. En kollega erbjöd sig att spela in ett av sina samtal med en videokamera. Min kollega tog dock hand om utrustningen själv vilket inte visade sig fungera så bra eftersom ansvaret att inleda samtalet kolliderade med behovet av att rigga kameran. Däremot fungerade intervjun utan att använda delar av videoinspelningen. Det kunde bero på att jag dels hade utnyttjat innehållet i materialet från den första förstudien, dels närmade mig val av teoretiska perspektiv samt förstod vikten av den kontextuella förståelsen av skolbesöken, vilket bidrog till att veta vad som var relevant att samtala om.

Huvudstudiens design och genomförande

De beslut som togs utifrån de båda förstudierna var att huvudstudiens empiri skulle genereras från videoobservationer av skolbesökssamtal samt intervjuer med båda lärarkategorierna. Jag skulle även följa med på de tilltänkta skolbesöken samt få information och material i syfte att nå en kontextuell förståelse av de skolbesök som blev aktuella. Intervjuerna skulle genomföras i nära anslutning till besöket men utan användning av de inspelade samtalen. Emellertid skulle det ingå möjligheter att relatera tidigare erfarenheter av skolbesök till det aktuella skolbesöket.

²⁵ Vad som prövades var ett maktperspektiv och Simmels teori om triader. Dessa perspektiv/teorier visade sig vara möjliga men samtidigt inte tillräckliga för att täcka vad som händer i en interaktiv bedömningsprocess. Tidigare forskning visade sig också redan ha gett en bild över hur allianser skapas mellan deltagarna.

Efter dessa två mindre förstudier genomfördes gällande studie. Jag fortsatte dock att vara flexibel. Eftersom jag följde med på alla skolbesöken provade jag att närvara under några lektioner och samtal. Medveten om anspänningen vid lektionsbesöket och med hänsyn till eleverna i klassen valde jag emellertid att endast närvara vid de tillfällen jag fick en inbjudan och där det var förberett i klassen. Det blev tre lektioner av elva²⁶. Vid dessa tre lektioner intog jag en passiv och perifer roll i klassrummet. Sedan efter lektionen diskuterade jag med lärarstudenten om min närvaro. Det visade sig att närvaron inte hade upplevts negativt. En förklaring var att en viss anspänning fanns där oavsett hur många olika lärare som var närvarande på lektionen. Däremot upptäckte jag att jag då och då föll in i rollen som besökande lärare och började bedöma lektionen. Samtidigt provade jag att kombinera videoinspelningen med att sitta med som icke deltagande observatör under samtalen. Det blev i tre samtal av elva²⁷. Det visade sig emellertid att min närvaro innebar svårigheter att hålla en distans till samtalsdeltagarna, vilket skapade stor risk att jag drogs in i samtalen. Detta gjorde också att jag gick ut ur rummet i ett av dessa samtal (samtal 3). Jag fick också veta av samtalsdeltagarna att det var lättare att bortse från videokameran än från min närvaro i rummet.

Att närvara på lektionerna och i samtalen visade sig dock inte ha en avgörande betydelse för att analysera det empiriska materialet. Jag hade ändå möjlighet att ta del av lektionen genom den besökande lärarens anteckningar från lektionen och lärarstudentens lektionsplanering. Att följa med på skolbesöken bidrog däremot till att få en kontextuell förståelse av besöket. Dock var det viktigt att jag behöll en passiv roll för att inte likställas med den besökande läraren, vilket skapade en trovärdighet och ett förtroende för hur jag genomförde studien (Bryman, 2011; Schrum, Duque & Brown, 2005). Som forskare var jag en gäst och behövde vara noga med hur mitt och videokamerans intrång kunde upplevas av alla aktörer under besöket.

Studiens kontext

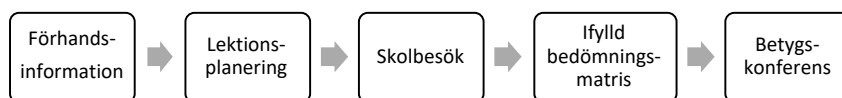
I den lärarutbildning inom grundlärarprogrammet, där studien av den interaktiva bedömningsprocessen under några skolbesök genomfördes, ingick fyra VFU-kurser där varje kurs innefattade fysiska skolbesök. Studien genomfördes inom den näst sista (ht-14) samt den sista VFU-kursen (vt-15) som båda var på fem veckor. VFU-kurserna organiserades genom både reglerande och vägledande dokument. Dokumenten var Högskoleförordning (SFS 2014:3) med dåvarande examensmål för grundlärarprogrammet och specificerades i lokala kursplaner och tillhörande dokument. Dokumenten bestod av anvisningar för och beskrivningar av VFU, rutiner för underkännande, beskrivningar av olika roller och uppdrag för respektive

²⁶ I empirin gäller det två lektioner (samtal 1 och 4). Den tredje lektionen ingick sedan inte i empirin.

²⁷ Det gällde två samtal som sedan inte ingick i empirin samt samtal 3 som kunde ingå i empirin.

lärarkategori samt en bedömningsmatris. Exakt hur skolbesöken skulle gå till var dock inte reglerat i dessa dokument utan rådande praxis var att en lektion observerades först och därefter skedde ett uppföljande samtal. Det kontrollerande och det formativa syftet fanns dock framskrivet i beskrivningen av VFU. Praxis var även att kursansvarig samlade alla berörda innan VFU-kursen började för information om kursen samt såg till att alla fick tillgång till dokumenten som gällde för kursen. Varje besökande lärare tog sedan kontakt med berörda handledare och/eller lärarstudenter för att boka tider för sina skolbesök.

Inom den VFU där studien genomfördes ingick, utöver handledarens dagliga möjligheter till bedömningar, ett antal av lärosätet formellt organiserade tillfällen för information och bedömning (Figur 6). Vid dessa tillfällen hade den besökande läraren möjlighet till information och göra sina bedömningar.



Figur 6. Av lärosätet organiserade tillfällen för information och bedömning under VFU.

Förhandsinformationen var, utöver bokning av skolbesöket, den första direktkontakten som den besökande läraren hade med handledaren. Den gjordes via e-post där handledaren efter ungefär en vecka meddelade hur det fungerade för lärarstudenten. Lärarstudenten genomförde också en uppgift som handlade om att skriva en *lektionsplanering* som skulle gälla för den observerade lektionen under skolbesöket. Innan besöket skickade lärarstudenten sin lektionsplanering till den besökande läraren. På så sätt kunde den besökande läraren förbereda sig och samtidigt ha möjlighet att bedöma lektionsplaneringen i relation till den observerade lektionen. Därefter genomfördes *skolbesöket* där den besökande läraren först observerade lärarstudentens lektion och därefter genomförde det efterföljande samtalet.

Bedömningsmatrisen utgick från examensmålen för en grundlärarexamen (SFS 2014:3) och var uppbyggd utifrån tre centrala kompetensområden (didaktik/metod, relation/kommunikation och analys/reflektion) vilka var och en innefattade ett antal mål. Sammanlagt blev det 28 mål i den avslutande VFU-kursen. Alla 28 målen fanns sedan nedbrutna i ett antal kriterier som också kombinerades med olika kravnivåer. Samtliga kriterier som har varit gällande under tidigare VFU-perioder var i den sista VFU-kursen på den högsta kravnivån. Denna bedömningsmatris hade som syfte att fungera som underlag för bedömning under VFU. Tanken var att den besökande läraren,

utifrån bedömningsmatrisens mål och kriterier, skulle bedöma och dokumentera i samband med skolbesöket samt att handledaren med samma bedömningsmatris skulle bedöma och dokumentera under hela VFU för att sedan lämna underlaget (den ifyllda bedömningsmatrisen) till ansvarig på lärarutbildningen efter avslutad VFU-kurs. Handledaren skulle sätta ett kryss vid de kriterier som bedömdes vara uppnådda vid kursens slut. Det fanns också möjlighet att skriftligen ge egna sammanfattande kommentarer i dokumentet. Alla kriterier som gällde för en VFU-kurs skulle vara ikryssade för att lärarstudenten skulle kunna examineras med betyget godkänd²⁸. Hur den besökande läraren skulle dokumentera var inte formellt reglerat och de lämnade inte in något skriftligt underlag. Efter inlämningen av alla bedömningsmatriser genomfördes en *betygskonferens* där alla för kursen berörda besökande lärare i samråd med en examinator gick igenom föreslagna betyg relaterat till handledarnas samlade omdömen (de inlämnade bedömningsmatriserna) inför en examination.

Att ha valt skolbesöket med fokus på samtalet som den situation där studiet av den interaktiva bedömningsprocessen kan möjliggöras har inneburit att fokusera på en situation som är ganska typisk för bedömning under VFU, både nationellt och internationellt. Denna del i kontexten skiljer sig inte nämnvärt från hur övrig svensk lärarutbildning har organiserat VFU. Skillnader kan exempelvis vara hur pass frekvent fysiska besök görs inom VFU samt tillkomst av andra bedömningstillfällen än vad som har redovisat inom gällande studies kontext. Även andra professionsutbildningar har använt sig av besök från lärosätet och/eller samtal mellan utbildningens representant och handledare i verksamheten för bedömning inom VFU.

Tillgång till skolbesöken

Att ha valt skolbesöket med fokus på samtalet som den situation där studiet av den interaktiva bedömningsprocessen kan möjliggöras har inneburit att tillgången till skolbesök har gått via de aktörer som direkt är inblandade i skolbesöken. Detta skedde utifrån ett tillgänglighets- och ändamålsenligt urval (Bryman, 2011). Att få tillgång till skolbesöken, helst när det handlar om sociala situationer, handlar mycket om en tillitsfull relation mellan forskare och de som deltar i studien (Leppänen, 2011). Hur gällande fas i forskningsprocessen kan påverka kvaliteten i det empiriska materialet handlade mycket om att jag som forskare förstod vikten av denna relation. I detta sammanhang använde jag mig av ett redan uppbyggt nätverk inom

²⁸ När studien genomfördes fanns enbart betyg underkänd och godkänd. Däremot höll lärosätet på att inrätta betyget väl godkänd vilket innebar att de besökande lärarna skulle, när studien genomfördes vt-15, pröva hur matrisen kunde användas utifrån en tregradig betygsskala. I detta sammanhang framkom funderingar om två av sex lärarstudenter skulle ha kunnat få betyget VG. Ingen bedömdes dock med betyget U.

grundlärarprogrammet²⁹. På så sätt kunde jag närma mig presumtiva deltagare på ett sätt som jag upplevde skapade en viss tillit och bevarade ett förtroende. Ytterligare betydelse för tillgång till skolbesöken handlar om hur pass intresserade deltagarna är av studien och om de tror att resultatet kan tillföra deras verksamhet något (Leppänen, 2011). Jag upplevde ett välvilligt deltagande. De besökande lärarna var redan engagerade i frågor kring bedömningsuppdraget och hade deltagit i gemensamma diskussioner om detta uppdrag. I de svar jag fick från handledarna och lärarstudenterna märktes också ett intresse för studien.

Urvalsprocessen

Urvalet styrdes, utöver nyttan av ett redan uppbyggt nätverk, av tre kriterier. Det första kriteriet var behovet av en längre yrkeserfarenhet hos både besökande lärare och handledare. Att välja erfarenhet som ett kriterium berodde på utgångspunkten i de teoretiska perspektiven. I det institutionella perspektivet i betydelsen av att ha exponerats av institutionella logiker för bedömningsuppdraget inom skolbesöket. I det interaktionsteoretiska perspektivet i betydelsen av att organisera sina tidigare erfarenheter av liknande situationer för att förstå och definiera nya samtalssituationer inom de bokade skolbesöken. Valet av en längre yrkeserfarenhet berodde också på det professionsteoretiska perspektivet utifrån tanken att den besökande läraren och handledaren skulle ha införlivat de normer och värden som råder inom yrket.

De besökande lärarna som ingick i gällande studie var alla anställda inom lärarutbildningen och hade minst tio års erfarenhet av att göra skolbesök. De hade även en tidigare bakgrund som utbildad grundskollärare/fritidspedagog. När det gällde handledarnas erfarenheter kontrollerade en VFU-koordinator³⁰ om det var någon av de tilltänkta handledarna som var ny och oerfaren som handledare. Det var det inte. Under intervjuerna fick jag även möjlighet att kontrollera deras yrkeserfarenheter. Det visade sig att alla handledare som deltog i studien hade minst tio års erfarenhet inom yrket. Däremot hade ingen av handledarna någon form av handledarutbildning.

Ett annat kriterium för urvalet var besökande lärares anknytning till den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK). Valet grundades i tanken att inte knyta bedömningsprocessen till någon specifik ämneskunskap. Hegender (2010) och Carlsson (2016), som båda har spelat in skolbesökssamtal för att studera bedömning eller kunskapsfrågor, har haft ett specifikt ämne som

²⁹ Vid tillfället för datakonstruktionen startades precis en försöksverksamhet under VFU inom grundlärarprogrammet för år 4–6 vilket gjorde att jag enbart tillfrågade besökande lärare inom grundlärarprogrammet för F-3.

³⁰ Är en administrativ befattning inom VFU-organisationen vilken har en direkt kontakt med de skolor som tillhandahåller handledare.

utgångspunkt för sin studie³¹. De besökande lärarna representerade alla ämnet pedagogik och arbetade inom olika UVK-kurser. Det tredje kriteriet styrde urvalet mot att skolbesöken skulle genomföras i slutet av utbildningen. Valet av en VFU-kurs i slutet av utbildningen byggde på tanken om en successivt stegrad kravnivå under lärarutbildningen (Gardesten, 2017), vilket också visas i den progressionslinje som är inbyggd i bedömningsmatrisen. Högre kravnivå i slutet av lärarutbildningen antas få betydelse för vikten av det kontrollerande syftet med bedömning under VFU.

Urvalet gjordes i två omgångar

Urvalsprocessen skedde i två omgångar, en under ht-14 och en under vt-15. Båda urvalsprocesserna genomfördes på ett likartat sätt. Först ett urval utifrån gällande urvalskriterier. Därefter skedde en muntlig och skriftlig information om studien och kommunikation om samtycke med de som berördes av urvalskriterierna. Först tillfrågades besökande lärare. Därefter tillfrågades handledare och lärarstudenter som skulle besökas av de besökande lärare som gav samtycke till att delta i studien. Innan de tillfrågades kunde jag vid en informationsträff för handledare presentera mig själv och min forskning. Därefter, i slutet av första VFU-veckan, skedde den individuella kontakten med handledaren och lärarstudenten via e-post (Bilaga 2). Ett brev bifogades med information om syftet med gällande studie och en förfrågan om ett samtycke. Tanken var att lärarstudenten och handledaren skulle ha möjlighet att känna sig någorlunda bekväma med varandra innan en förfrågan om ett samtycke gjordes.

Bortfall under urvalsprocessen

Under den första urvalsprocessen (ht-14) avstod några av de besökande lärarna från att delta i studien och även några lärarstudenter avstod från att samtalet skulle spelas in. I jämförelse mellan de som samtyckte och de som inte gjorde det visade det sig vara lättare att skapa ett intresse för studien och få ett samtycke vid en redan upparbetad relation. Mitt nätverk fick på så sätt vara utgångspunkten för hur urvalet gjordes i nästa omgång. Under den andra urvalsprocessen (vt-15) valde jag att be om samtycke hos besökande lärare som jag redan hade en relation till. Det visade sig också att lärarstudenterna hade kännedom om mig som lärarutbildare på lärarutbildningen. Fem besökande lärare tillfrågades och fyra gav sitt samtycke. Tre av dem hade också gett samtycke under ht-14. En av de tillfrågade valde att inte delta på grund av tidsbrist samt etiska skäl. Några besök fick sedan tas bort beroende på att alla tre aktörer inom skolbesöket inte gav samtycke eller uttryckte en viss tveksamhet trots samtycke.

³¹ Hegenders (2010) delstudie tre handlar om idrottsämnet och Carlssons (2016) studie handlar om religionsämnet.

Sedan fick ett pussel läggas för att utkristallisera vilka skolbesök, med allas samtycke, som väl skulle bli aktuella för gällande studie. Det visade sig nämligen att besöken låg tidsmässigt för nära varandra för möjligheten att i anslutning till skolbesöket genomföra intervjuer med båda lärarkategorierna. Exempelvis behövde jag stanna kvar för att intervjua handledaren medan den besökande läraren behövde åka till nästa besök. Därför fick några skolbesök uteslutas av praktiska skäl. Av alla tänkbara skolbesök (ht-14/vt-15) blev således elva skolbesök aktuella för gällande studie.

Efter de elva inspelade samtalen visade det sig att några inspelningar inte blev optimala för en analys. Jag valde en videokamera med ett extra vidvinkelobjektiv men av utrymmesskäl samt deltagarnas placering i rummet var marginalerna små för goda bildmöjligheter, vilket har betydelse för analysen (Heikkilä & Sahlström, 2003). Det var tre samtal där deltagarna syntes dåligt på grund av motljus. Det var också två samtal där den besökande läraren, beroende på ändrad sittställning, i stort sett kom ur bild. Därför valde jag att i min fortsatta bearbetning och analys av studiens empiri inte ta med dessa fem samtal. Det interaktionsteoretiska perspektivet styrde detta val. Däremot gick jag igenom de borttagna samtalen för att se så att inte bedömningsprocesserna inom dessa samtal skilde sig markant från de övriga, vilket de inte gjorde.

Studiens slutgiltiga empiriska material

Det som slutgiltigt blev studiens empiriska material var sålunda sex samtal genomförda av fyra besökande lärare samt tolv intervjuer med de båda lärarkategorierna där den besökande läraren betecknades med ett B och handledaren med ett H (Tabell 1).

Tabell 1. Det slutgiltiga empiriska materialet för gällande studie.

Läsår	Samtal med bildkvalitet och synliga deltagare	Samtalstid	Tid för intervju med B	Tid för intervju med H	Min närvaro under lektion	Min närvaro under samtal
Vt-15	samtal 1	54:17	51:49	23:27	x	-
Vt-15	samtal 2	58:39	33:50	21:32	-	-
Ht-14	samtal 3	39:04	41:31	12:20	-	- *
Vt-15	samtal 4	53:32	42:27	28:31	x	-
Vt-15	samtal 5	55:02	26:17	34:02	-	-
Vt-15	samtal 6	60:00	41:30	20:33	-	-

*= Jag gick ut i början av samtal 3. X=jag var närvarande under lektionen

Två av de besökande lärarna genomförde två skolbesök vardera (samtal ett och sex samt samtal två och fem). I samtal fyra hade lärarstudenten haft både den besökande läraren och handledaren i VFU-kursen innan gällande kurs. I

samtal sex var lärarstudenten på samma VFU-plats som tidigare VFU-kurs men hade bytt handledare. För de andra fyra lärarstudenterna var det nya skolor, nya handledare och nya besökande lärare. I alla samtalen utom i samtal tre och fyra var alla tre samtalsdeltagare närvarande under hela samtalet. I samtal tre kom handledaren in i samtalet kort efter de andra två samtalsdeltagarna och i samtal fyra gick handledaren ut en kort stund för att hämta kaffe. Alla samtalsdeltagare var kvinnor.

Dataproduktion

I gällande studie används begreppet dataproduktion istället för datainsamling. Detta utifrån avhandlingens epistemologiska utgångspunkt att den sociala världen inte existerar som befintlig data som finns där ute och kan samlas in för beskådning. Istället är utgångspunkten att data produceras genom forskarens olika val, förhållningssätt och antaganden samt tolkningar (Ahrne & Svensson, 2011; Heikkilä & Sahlström, 2003). Då jag som forskare producerar data och därmed genererar ett empiriskt material konstruerar jag en form av berättelse om möjliga relationer och kombinationer mellan empirins olika delar.

För detta ändamål har två olika metoder använts, dels enskilda intervjuer med de båda lärarkategorierna, dels videoobservationer av skolbesökens samtal. Metoderna redovisas i nedanstående text. Dessa metoder kompletterades dock med de besökande lärarnas anteckningar från lektionsobservationen, det skriftliga bedömningsunderlaget från handledarna, lärarstudenternas lektionsplanering samt fotograferade bilder av rummen där samtalen utspelade sig. Vid varje skolbesök gjorde jag även kortfattade reflektioner, via en Iphone, kring vad som skedde under besöket och vad jag intuitivt kände att jag behövde komma ihåg. Detta kompletterande material har fungerat som stöd såväl för att minnas moment under forskningsprocessen som inför analysarbetet av varje skolbesök. På så sätt har det gett möjlighet att behålla det kontextuella sammanhanget under analysarbetet.

Intervjuer

Syftet med intervjuerna var att få ett empiriskt material som kan synliggöra vilka institutionella logiker som kan verka under skolbesöken och hur de hanteras av de båda lärarkategorierna. Jag var medveten om att intervjuerna präglades av det som också är mina teoretiska perspektiv, dels om framträdanden och hur situationen definieras, dels om institutionella logiker. Suchman och Jordan (1990) konstaterar att hur forskare än strukturerar och standardiserar sina intervjuer så handlar det ändå om att ”word choice will never eliminate the need for interviewers and respondents to negotiate the meaning of both questions and answers” (s. 240). Intervjuer är en form av samtal där sociala förhandlingar sker utifrån vikten av sitt sociala värde. Samtidigt kunde svaren präglas av skolbesökets institutionella logiker vilka

vägledde vad som var lämpligt att säga. Alvesson (2011) poängterar att i en intervju tar deltagarna hänsyn till det institutionella sammanhanget samt är måna om sin egen identitet och självaktning i relation till berörd organisation och därmed försöka förhålla sig till syftet med intervjun. Vad som uttrycktes i intervjun kunde exempelvis göras till fördel för den som uttryckte något, exempelvis uppvisad positiv inställning till skolbesöket eller uppvisad kollegialitet mot den besökande läraren, handledaren, lärarstudenten och/eller den som intervjuade. Detta konstruerar vad som framkom i intervjun, vilket fick vara mina referenspunkter vid förståelsen av det empiriska materialet.

Intervjuerna fungerade som ett retrospektivt samtal. Enligt Kvale (1997) och Thomsson (2002) har det betydelse att det i intervjun skapas ett utbyte av reflektioner kring ett gemensamt intresse. Jag försökte visa en förväntan om att den besökande läraren eller handledaren skulle berätta för mig om sina reflektioner kring hur bedömningar gjordes i det genomförda samtalet relaterat till sin roll och skolbesökets betydelse för bedömningsuppdraget under VFU. Mitt förhållningssätt under intervjun innebar därför att visa en följsamhet samt ge en känsla av ett gemensamt samtal. Som stöd under intervjun fanns dock en intervjumall med några tematiska områden (Bilaga 1). Thomsson (2002) beskriver att teman signalerar att intervjun handlar om att reflekterande berätta, vilket också fungerade i dessa intervjuer. Mallen fungerade i första hand som ett stöd för minnet, det vill säga om vi någorlunda hade kommunicerat kring dessa teman. I andra hand som en hänvisning när jag behövde styra upp intervjun. Eftersom det genomförda skolbesökssamtalet var ingången för intervjun var det också svårt att i förväg ha fasta frågor att följa.

Intervjuerna med handledarna förlades i direkt anslutning till skolbesökssamtalet. Dessa intervjuer visade sig tidsmässigt ta kortare tid än intervjuerna med de besökande lärarna. Dels berodde det på hur handledarna uppfattade sin roll i skolbesökssamtalet, dels fanns också en praktisk aspekt nämligen möjligheten att smidigt få tillgång till handledarens tid. Ur handledarnas perspektiv var det bättre att genomföra intervjun under skoltiden. Efter skoltid låg ofta möten eller planeringstid. Intervjuerna med de besökande lärarna genomfördes efter att dagens skolbesök var genomförda eller dagen därpå. På så sätt var det lättare att avsätta en längre tid för intervjun.

Videoobservation

Tillgång till den interaktiva bedömningsprocessen under samtalen möjliggjordes genom en videoobservation. Videoobservation erbjuder just möjligheter att studera yrkespraktiker där professioner samarbetar med varandra (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Aspelin (2008) förespråkar också videoobservation som den effektivaste metoden för att producera empiriskt material om social interaktion. Med hjälp av videoobservation gick det att

komma nära det institutionella och professionella sammanhang som visade sig just där och nu i det som studerades. I den interaktiva bedömningsprocessen som studerades konstruerades handlingar spontant³², vilket betydde att de inte organiserades eller styrdes av mig som forskare eller av syftet med studien (Czarniawska, 2014).

Inspelningen skedde med en videokamera monterad på ett stativ och med videokamerans ljudupptagning. Val av stationär videokamera passar för interaktion som är rumsligt stabil såsom samtal sittandes runt ett bord i ett avgränsat rum, vilket var fallet i gällande studie (Heikkilä & Sahlström, 2003). Innan inspelningen riggade jag kameran och gick sedan ut ur rummet. Påverkan av den stationära videokameran är en oundviklighet (Fangen, 2005; Schrum et al., 2005). Londen (1995) påpekar till och med att inspelning med videokamera kan göra för stort intrång vid just samtal. Genom att jag följde med på alla skolbesök hade jag också möjlighet att avläsa deltagarnas reaktioner och höra kommentarer om inspelningen. Vid några tillfällen framförde deltagarna skämtsamma kommentarer kring riggandet av kameran. Emellertid kommenterade deltagarna att de främst överraskades av att de så fort glömde bort närvaron av videokameran. Fangen (2005) samt Anderson och Tvingstedt (2009) påpekar också att en påverkan märks tydligast vid initialskedet. Trots denna vetskap gör det inte frågan om påverkan mindre väsentlig (Laurier & Philo, 2012). En del i detta handlar om tilliten mellan forskare och deltagare genom att hantera tekniken synligt för deltagarna (Schrum et al., 2005). Den stationära videokameran i gällande studie var både märkbar och synlig eftersom samtalen oftast ägde rum i mindre utrymmen samt att kameran riggades av mig i närvaro av samtalsdeltagarna. Jag hade nämligen ingen möjlighet att förbereda detta eftersom handledaren oftast fick ta ett rum som för stunden var ledigt.

Analys av det empiriska materialet

Det empiriska materialet från intervjuerna och videoobservationerna har använts utifrån två syften, dels för att analysera dessa som separata analysenheter, dels för att de båda kan komplettera varandra under analysarbetet samt i redovisningen av resultatet. Således har de kunnat validera varandra. Att analysera empirin som två separata analysenheter handlar om skillnaden mellan det som sägs och det som görs. Att påstå dessa olikheter mellan de två analysenheterna är inom gällande studie samtidigt teoretiskt vanskligt. Det vanskliga beror på min utgångspunkt i Goffmans interaktionsteoretiska perspektiv där interaktion är en dynamisk process

³² Ordet spontant kan också ur flera aspekter vara problematiskt. Dels ur en metodisk aspekt eftersom min närvaro och videokamerans närvaro kan påverka graden av spontanitet, dels ur en teoretisk aspekt eftersom avhandlingens teoretiska utgångspunkt är att individens handlingar är relaterade till hur situationen definieras samt vilka logiker som är rådande för skolbesöket.

mellan både det som sägs, det som görs och de händelser som skapas i en situation. Jag utgår också från att institutionella logiker även genomsyrar bedömningsprocessen i samtalet. Det innebär att logikerna kan framträda i både den sociala interaktionen under samtalet och i intervjuerna. För att systematisera analysarbetet gjorde jag ändå en distinktion mellan intervjuutsagor och det som konstruerades i videomaterialet.

En kontextuell analys av intervjuerna

Intervjumaterialet analyserades främst utifrån den första forskningsfrågan. För detta valdes att ta stöd i en kontextuell analys som en analytisk ansats. Svensson (1989, 2016) beskriver att kontextuell analys mycket väl kan användas inom andra forskningsinriktningar än inom fenomenografin, där den en gång utvecklades. Svensson (2016) anger också att kontextuell analys lämpar sig för att studera utbildningspraktiker i sitt sociala sammanhang. Utbildningspraktiken bör i så fall vara tydligt avgränsad och utgöra själva studieobjektet (Svensson & Dumas, 2013). I gällande studie har skolbesöken en tydlig avgränsning där den interaktiva bedömningsprocessen studeras. Utgångspunkten för den analytiska ansatsen var att sammanföra intervjuutsagor, i relation till videoinspelningarna, med skolbesökens institutionella och professionella sammanhang. Därför blev det också väsentligt med den kontextuella förståelsen av skolbesöken och VFU.

Analysarbetet med intervjuerna

Först transkriberades intervjuerna i sin helhet. Det gjordes så utförligt som möjligt men med en viss transformering av de båda lärarkategoriernas intervjuutsagor till skriftspråk. Syftet var att underlätta läsningen av den transkriberade texten samt undvika det som kunde vara specifikt utmärkande för någon deltagare. Om det visade sig vara innehållsligt relevant har dock längre pauser tagits med eller andra uttryck som bidrar till en förståelse av innehållet i intervjuerna.

I relation till innebörden i begreppet institutionell logik analyserades vad som kunde vara uttryck för målsättningar, värden, antaganden, förväntningar, motiv och övertygelser inom skolbesöket. Det innebar att urskilja både likheter och skillnader i dessa innebörder, göra en kodning av materialets olika delar för att därefter konstruera gemensamma delar till en innehållslig aspekt. Delarna togs fram genom att först läsa igenom alla intervjuerna flera gånger. Därefter närlästes varje intervju och sattes även i relation till den narrativa berättelsen om respektive samtal samt videoinspelningen. Sedan återgick analysen till alla intervjuer för att urskilja delar som hade relevans för forskningsfrågan.

I första steget gjordes först en grov indelning/kodning av intervjuutsagor i relation till innebörden i begreppet institutionell logik och utifrån vad som framkom kring förberedelser, tillträde till besöket, olika roller, om den observerade lektionen och om samtalet. Därefter relaterades dessa olika delar till varandra utifrån vad som kunde urskiljas vara uttryck för målsättningar, värden, antaganden, förväntningar, motiv eller övertygelser, exempelvis relaterades antaganden om skolbesöket till antaganden om den observerade lektionen och om samtalet. Ur detta arbete konstruerades ett antal innehållsliga aspekter. Det viktigaste i denna fas av analysarbetet var hur analysen kunde klargöra karaktären hos de innehållsliga aspekterna och dess relationer med helheten (Svensson, 2016), i detta fall skolbesöket relaterat till bedömningens funktion inom VFU. Exempelvis utkristalliserades uttryck som beskrev antagandet om skolbesöket som en speciell situation för lärarstudenten relaterat till uttryck om hänsyn under den observerade lektionen och målsättningen med bedömningsuppdraget. Det i sin tur visade vägen för vad som kunde tolkas som motiv till de båda lärarkategoriernas förhållningssätt vid skolbesöket. Den interna relationen klargjorde karaktären hos en logik som i detta exempel sedan definierades som den omsorgsgrundade bedömningslogiken. Analysen konstruerade sju olika logiker. Därefter analyserades dessa olika logiker utifrån hur de hanterades och förhöll sig till varandra. Här användes modellen över Pache och Santos (2013b) olika hanteringsstrategier vid multipla institutionella logiker. Innebörden i begreppet institutionell logik analyserades även i relation till videoinspelningarna och hur de konstruerade logikerna för skolbesöket kunde framträda under samtalet. Syftet var att verifiera och komplettera framtagandet av skolbesökets institutionella logiker från intervjuerna.

En samtals- och interaktionsanalys av videoinspelningarna

Videoinspelningarna analyserades främst med hjälp av den andra forskningsfrågan. Därför valdes en samtals- och interaktionsanalys. Valet byggde på en utvidgad samtalsanalys (Norrby, 2004) där den sociala interaktionen får större betydelse än detaljerade språkfunktioner. Enligt Norrby har denna analys utvecklats från den traditionella samtalsanalysen till en riktning som har inspirerats av Goffmans senare arbeten. Därmed grundar sig denna samtalsanalys i tanken om interaktion som en dynamisk process, relaterad till tidigare erfarenheter av liknande situationer. Den utvidgade samtalsanalysen syftar till att analysen innefattar en kontext utöver samtalets lingvistiska kontext.

Valet kompletterades även med stöd i Jordan och Hendersons (1995) beskrivning av vad som kan vara i fokus vid analys av social interaktion samt hur det kan transkriberas utan att behöva använda sig av samtalsanalysens traditionella förfaringssätt. Interaktionsanalys är enligt Jordan och Henderson (1995) en interdisciplinär metod för att analysera interaktionen mellan

människor och mellan människor och artefakter samt rumslig omgivning. Den bygger på den grundläggande idén att ”Expert knowledge and practice are seen not so much as located in the heads of individuals but as situated in the interactions among members of a particular community engaged with the material world.” (Jordan & Henderson, 1995, s. 41). Avhandlingens teoretiska idé att yrkeskunnande och handlingar i ett yrkesutövande är sociala företeelser konstruerade inom ett professionellt och institutionellt sammanhang anser jag överensstämmer med ovanstående grundantagande.

Analysarbetet med videoinspelningarna

Genom att jag inte var med under samtalen kunde jag endast i analysarbetet uppfatta den interaktiva bedömningsprocessen genom en tvådimensionell visuell upplevelse (Williams, Herman & Bontempo, 2013). Enligt Arvastson och Ehn (2009) blir ändå inte den visuella upplevelsen enbart tvådimensionell. Den blandas med andra intryck såsom mitt lyssnande, mitt tänkande, mina minnen och erfarenheter från skolbesöken. Här hade jag stöd av den kontextuella förståelsen som besöket och det kompletterande materialet gav mig samt min egen förförståelse.

Analysarbetet började först med att lyssna igenom alla samtal för att därefter utföra en vertikal analys av bedömningsprocessen inom respektive samtal, vilket innebar att jag först satte in mig i helheten i varje samtal. I detta sammanhang skapade jag en form av narrativ berättelse om varje samtal. Derry et al. (2010) rekommenderar att i början av analysarbetet skriftligt beskriva sitt material vilket kan underlätta vid det fortsatta arbetet med att transkribera samtalet. Efter att skrivit de narrativa berättelserna av respektive samtal påbörjades transkriberingen. Utifrån avhandlingens teoretiska intresse och forskningsfråga behövdes hela inspelningen av respektive samtal användas och transkriberas (Linell, 2011). Hur transkriptionen har strukturerats har inspirerats av Jordan och Hendersons (1995) förslag som bygger på att strukturera utifrån tur, deltagare, verbal kommunikation, icke verbal kommunikation och händelser. Verbal kommunikation är respektive deltagares talade handlingar (yttranden). Icke-verbal kommunikation är vad deltagaren gör sittandes med sin kropp, kroppsrörelser, skratt och mimik. Händelser i det fysiska rummet är något som ligger utanför deltagarnas verbala och icke verbala handlingar, exempelvis om någon annan person kom in i rummet eller hur artefakterna användes. Jag valde dock att använda mig av rad istället för tur samt transkribera i en berättande form där icke-verbal kommunikation samt händelser i anslutning till de verbala yttrandena sattes inom parentes. Raden anges med en siffra för varje ny rad. Samtalsdeltagarna betecknas med en förkortning. Den besökande läraren förkortas med ett B, handledaren med ett H och lärarstudenten med ett S. Alla beteckningar fick också siffran för vilket samtal som gällde inom en excerpt.

Yttranden transkriberades, dels såsom orden uttrycktes, dels såsom andra interaktionella yttranden (exempelvis mm, äh, tja). Yttranden överlappade ofta varandra och om det fick en väsentlig betydelse i analysen gjorde jag en anteckning om detta. Jag valde också att visa om det var pauser mellan yttranden med två punkter för en kort paus och tre punkter för en längre paus. Citattecken användes när yttranden kännetecknades av att talaren låtsades vara någon annan, uttryckte något som ett exempel eller skämtade. Vid betydelsefulla betoningar användes understrykningar och vid utrop eller frågeliknande yttringar användes utropstecken och frågetecken. Jag var medveten om att valet av denna transkriberingsform lätt kan sätta yttranden i ett större fokus än det visuella, vilket Plowman och Stephen (2008) visar att detta kan vara ett dilemma vid transkribering av videospelat material. När utdrag ur den transkriberade texten har använts som excerpt i resultatredovisningen valde jag att korrigera texten så att den blev läsvänligare. Här delar utelämnats i excerpten visades det med tecknet /.../.

Under tiden som arbetet fortsatte med att analysera varje samtal för sig lyssnade jag även på tillhörande intervjuer i syfte att söka efter ledtrådar till det som jag uppmärksammade i samtalet. Även motsägelser iakttoogs. I denna analys av det transkriberade materialet användes Goffmans (1981) tankar om respons. Goffman menar att det finns svårigheter med att analysera utifrån tanken om att yttranden bygger på en turordning. Det handlar istället om att det som någon i samtalet responderar på kan ha anknytning till något som hände tidigare i samtalet. Därför behövde jag arbeta med längre sekvenser ur samtalet och gå baklänges för att upptäcka vad som tidigare kunde ha betydelse för ett visst yttrande. Enligt vom Lehn och Heath (2007) är också indelning i sekvenser ett vanligt förfaringssätt vid analys av videospelningar.

Därefter gjordes en horisontell analys genom alla samtalen. Utgångspunkten för denna fas i analysarbetet var interaktionens sårbarhet i relation till bedömningsprocessen. Återigen användes videospelningarna i relation till det transkriberade materialet. I denna del av analysen utnyttjade jag möjligheten att reglera ljud och bild genom att ändra ljudhastighet och zooma in för närbild för att utnyttja kombinationen av både ljud och bild. Silverman (2016) beskriver detta som en integrerad process där både yttranden och icke verbal kommunikation behandlas samtidigt. Jag kontrollerade även de distinktioner som gjordes av olika sekvenser med upplevelsen av helheten i materialet.

Under analysen konstruerades vissa interaktionsmönster som i sin tur möjliggjorde att analysera hur samtalen inramades och hur interaktionen ordnades. Hur samtalen inramades fick sedan bli den överordnade grupperingen av dessa mönster. I slutfasen, när interaktionsmönstren hade

blivit tydligare, gjordes ett urval av sekvenser där sårbarheten blottades under en lite längre tid än vid de mer flyktigare tillfällena under de sex samtalen och som kunde fungera som excerpt i resultatbeskrivningen.

En avslutande analys

Analysarbetet övergick till en avslutande och sammanvävd analys av väsentliga slutsatser från del ett och del två. Den hade till syfte att ge svar på den tredje forskningsfrågan. Här utgick analysarbetet från analysmodellen (s. 63). Analysarbetet systematiserades genom att först analysera hur interaktionsmönster påverkade dels möjligheten till information, dels möjligheten till explicitgörandet av omdömen samt återkopplingar och därefter hur hanteringsstrategier för att hantera logikerna påverkade respektive moment. Sedan övergick analysen till att analysera om och hur det rädde någon motverkan och/eller samverkan i relationen mellan hur interaktionsmönster samt hur hantering av institutionella logiker påverkade bedömningsprocessen. Därefter kombinerades vad som framträdde i denna relation med en analys av hur ordningarnas motverkan eller samverkan påverkade hur information kunde konstrueras samt hur det påverkade hur omdömen och återkopplingar gjordes explicita och användes. På så sätt möjliggjordes att i en sammanvävd analys få fram hur motverkan eller samverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen påverkade dessa moment och vilka konsekvenser det i så fall kunde skapa för den interaktiva bedömningsprocessen inom de sex skolbesöken.

Etiska överväganden inom forskningsprocessen

När jag som forskare planerade och genomförde gällande studie där någon är föremål för en bedömning och flera samtidigt kan känna sig bedömda behövde jag vara extra vaksam på etiska spörsmål genom hela forskningsprocessen. För att få tillgång till skolbesökets samtal behövdes hänsyn tas till etiska regler kring information, samtycke och konfidentialitet. De båda lärarkategorierna fick både muntlig och skriftlig information om studien och lärarstudenterna fick det skriftligt. Vid samtycke är det viktigt att presumtiva deltagare får möjlighet att i förväg skriftligt ge sitt samtycke (Vetenskapsrådet, 2017).Handledarna och lärarstudenterna samt de flesta av de besökande lärarna fick skriftligt svara på personliga brev bifogade via e-post. Samtycke bör också ske både under och efter studiens genomförande, vilket jag också tog hänsyn till. Eftersom jag var närvarande vid varje skolbesök tog jag initiativ till att individuellt ge handledare och lärarstudent möjlighet att avstå från att delta samt att få ställa frågor om studien. Som forskare finns dock inte möjlighet till full kontroll över vad som kan påverka ett samtycke (Brickhouse, 1992).Handledarens och lärarstudentens eventuella påverkan på varandra gällande samtycke eller inte låg utanför min kontroll.

Videoinspelning är enligt Anderson och Tvingstedt (2009) ett speciellt medium som kräver etiska och juridiska ställningstaganden utöver allmänna och grundläggande forskningsetiska principer. Deltagarnas identitet blir via filmandet direkt avslöjande. Det innebär, enligt Jordan och Henderson (1995) och Williams et al. (2013), att jag som forskare tilldelas ett större ansvar för hur videomaterialet hanteras. Därför var det av stor vikt att jag genom hela forskningsprocessen var noga med att obehöriga inte kunde få tillgång till det empiriska materialet, hur jag analyserade deras kroppsspråk och diskuterade med andra forskare kring det empiriska materialet samt hur resultatet var tänkt att presenteras. Även konfidentialitet garanterades. Jag informerade om att det enbart var jag som hade tillgång till det empiriska materialet och som skulle analysera de inspelade samtalen. Jag såg även till att materialet bevarades på ett säkert sätt och enbart användes i ett forskningssyfte.

Tillgängligheten via mitt nätverk är också viktigt att hantera ur ett etiskt perspektiv (Leppänen, 2011). Utifrån avhandlingens syfte är situationens betydelse för den interaktiva bedömningsprocessen i förgrunden och inte enskilda samtalsdeltagares egenskaper eller kompetenser. Jag försökte därför vara noga med att framföra detta. Information om mer än yrkeserfarenhet om enskilda individer var heller inte relevant inför urval eller i analysarbetet. Exempelvis var inte uppgifter om lärarstudentens prestationer under tidigare VFU eller i andra kurser av intresse. Däremot införskaffades handledarnas dokumenterade bedömningsunderlag för respektive lärarstudent. Det är dock offentligt material. De individuppgifter som endast var av relevans var namn på de besökande lärarna, handledarna och lärarstudenterna samt deras e-postadresser. Dessa uppgifter hämtades i syfte att få vetskap om antal skolbesök och för att få möjlighet till ett skriftligt utskick. Jag fick även tillåtelse att kopiera den besökande lärarens anteckningar från sin observation av lektionen. Det var endast den besökande lärarens arbetsmaterial. När jag kommunicerade med kursansvarig och de besökande lärarna kring information om kursen och hur de organiserade sina besök var jag observant på att kommunikationen inte skulle övergå till för studien oväsentliga eller etiskt olämpliga berättelser om olika skolor, handledare och lärarstudenter. Här krävdes att i forskarrollen ha en viss distansering till mitt arbetsrelaterade nätverk.

Individens integritet ska respekteras genom hela forskningsprocessen (Laurier & Philo, 2012; Vetenskapsrådet, 2017). Ansvaret låg hos mig som forskare att utöver den etiska hanteringen vid information och samtycke vara vaksam på samtalsdeltagarnas reaktioner inför, under (vid analysarbetet av videoinspelningarna) och efter inspelningen. I samband med att jag gick igenom det empiriska materialet studerade jag samtalsdeltagarnas reaktioner på att bli inspelade. Jag kunde dock inte i något samtal uppfatta att det fanns uttryck för någon form av integritetskränkning. Däremot har jag inte kunnat

uttala mig om deltagarnas upplevelser under inspelningen, om de inte kom till uttryck efter samtalet. Lindgren och Sparrman (2003) problematiserar integritetsbehovet och menar att observerandet i pedagogiska situationer tas lätt för givet samt att den som då iakttar får ett övertag över den som blir iakttagen, vilket kan glömmas bort. Bedömningsprocessen är en form av iakttagelse och ett känsligt område där lärarstudenten kan vara i en utsatt position. Heath et al. (2010) samt Anderson och Sangster (2010) menar att det krävs av forskare att vid videoinspelningar ta speciell hänsyn om studien involverar egna studenter eller berör ett känsligt innehåll, specifikt gällande studier om bedömning av lärarstuderandes yrkeskunnande. I gällande studie var det viktigt att ta hänsyn till lärarstudentens underordnade position, dels genom att vara tydlig med att inspelningen endast var i forskningssyfte, dels att fokus i studien inte var ett studentperspektiv. Det blev även väsentligt att informera om att inspelningen inte kunde användas som bedömningsunderlag av den besökande läraren. Med detta etiska ställningstagande är jag dock medveten om att jag valde bort ett viktigt perspektiv. I forskning finns ett etiskt ansvar att se till att de som har en underordnad position får sina röster hörda (Eliasson-Lappalainen, 1995). Emellertid möjliggörs detta indirekt genom ambitionen att synliggöra den interaktiva bedömningsprocessen och att med hjälp av resultatet sedan kunna problematisera och diskutera vad som då framkommer.

RESULTAT

Resultatet av analysarbetet presenteras i nedanstående resultatkapitel. Kapitellet delas upp i tre delar. Den första delen redogör för resultat från intervjuerna med komplettering från videoobservationerna ur ett nyinstitutionellt perspektiv. Den andra delen redogör för resultat från videoobservationerna med komplettering från intervjuerna ur ett interaktionsteoretiskt perspektiv. Del tre fungerar slutligen som en avslutande och sammanvävd analys av väsentliga resultat och slutsatser från del ett och del två där det professionsteoretiska perspektivet fördjupas via analysmodellen.

Del 1 Den institutionella ordningen för skolbesöken

Varje institution har sin institutionella ordning för vad som är lämpligt handlande och så också skolbesöket. Nedan visas resultat om hur denna ordning konstrueras genom skolbesökets institutionella logiker, vilka i gällande studie benämns som bedömningslogiker. Resultatet visar även de besökande lärarnas och handledarnas hanteringsstrategier gentemot dessa logiker. Den forskningsfråga som besvaras i del ett är vad som framstår som ett lämpligt handlande under den interaktiva bedömningsprocessen utifrån hur institutionella logiker framträder inom skolbesökets bedömningsuppdrag.

I nedanstående resultat framkommer det att flera och samtidiga institutionella logiker framträder inom skolbesökets bedömningsuppdrag. Dessa bedömningslogiker, i relation till utbildningslogiken och professionslogiken, innehåller skilda lämplighetskaraktärer. Det i sin tur innebär att de sinsemellan skapar hierarkier och konkurrens men också samspelar med varandra i form av ett beroendeförhållande till varandra. Dessa bedömningslogiker benämns utifrån hur de i analysen konstrueras som olika institutionella krav på skolbesöket och ordnar det institutionella och professionella sammanhanget för den interaktiva bedömningsprocessen.

Bedömningslogikerna verkar röra sig inom två dimensioner av det diskretionära arbetet med att bedöma. Den första dimensionen handlar om de logiker som vägleder lämpligt handlande utifrån olika målsättningar med bedömningsuppdraget. Logikerna benämns därför som: *utvecklingsgrundad bedömningslogik*, *kontrollgrundad bedömningslogik* och *omsorgsgrundad bedömningslogik*. Den andra dimensionen handlar om de logiker som vägleder vad som bör bedömas och hur. Dessa benämns därför som: *kontextgrundad bedömningslogik*, *observationsgrundad bedömningslogik*, *rimlighetsgrundad bedömningslogik* och *matrisgrundad bedömningslogik*.

För att vägledas av multipla bedömningslogiker, relaterat till logikernas konkurrens och samspel, visar det sig att både den besökande läraren och handledaren använder hanteringsstrategier för hur de lämpligast bör hantera och förhålla sig till logikernas samtidighet. Dessa handlar om hur de *anpassar* sig till och prioriterar samt drar gränser eller *kombinerar* logiker, *delar upp* och håller isär logiker eller *utmanar* genom att göra motstånd mot en eller flera logiker för att erhålla legitimitet för sitt handlande (March & Olsen, 1989; Pache & Santos, 2013b; Thornton & Ocasio, 2008; Thornton et al., 2012). Hanteringsstrategin *okunnighet* i Pache och Santos modell används inte vilket beror på aktörernas erfarenhet av både lärarutbildning och skolbesök samt skolverksamhet. Nedan redovisas vad som karaktäriserar dessa logiker, hur de konkurrerar och samspelar med varandra samt hur hanteringsstrategierna används.

Lämpligt handlande utifrån målsättningar med bedömningsuppdraget

Bedömningsuppdraget visar sig ha olika målsättningar. I första hand handlar det om att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande där bedömningar görs för att åstadkomma denna utveckling. Här är det den utvecklingsgrundade bedömningslogiken som vägleder. I andra hand handlar det om att i kontrollerande syfte övervaka bedömningsprocessen för att inte förbise om viss information eller vissa omdömen visar sig vara betydelsefulla tecken på otillräckligt kunnande. Här är det den kontrollgrundade bedömningslogiken som vägleder.

Den utvecklingsgrundade och den kontrollgrundade bedömningslogikens samtidighet

De utvecklingsgrundade och kontrollgrundade bedömningslogikerna är samtidiga men har skilda karaktärer gällande vad som är lämpligt, vilka nedanstående intervjuutdrag belyser.

BI: Så jag tänker väl att jag ska gå in där och verkligen vara noggrann nu med att det här besöket ska inte bara vara liksom. Har dom ansträngt sej. Har dom också gjort det här och den här

anspänningen och allt vad det nu är förknippat med så ska dom också känna att jag har gjort vad jag kan för att verkligen bidra till att nånting händer...ett huvudfokus. Men sen går jag ju också in med vetskapen om att jag (äum) måste ha tentaklerna ute. För om nånting inte stämmer, om det inte är som det ska (Excerpt 1)

H2: Jag upplever det som för studentens skull att det ska kännas som att vi är där för studentens skull. Vi är inte där bara för att bedöma, tala om vad som var bra och inte bra, ”gör på det här sättet”, utan att det är öppna frågor. Så upplever jag att alla dom här samtalen är (Excerpt 2)

Den besökande läraren uttrycker att det handlar om att utifrån sina omdömen av lektionen kunna bidra till att lärarstudentens yrkeskunnande utvecklas. Även handledaren beskriver att målsättningen är att, genom öppna frågor, sätta utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande i centrum. Att dessa två bedömningslogiker är samtidiga kan förklaras av vägledningen från både professionslogiken och utbildningslogiken. Dessa logiker handlar om att påverka och förändra någon som är föremål för en professionell insats, i detta fall en utbildningsinsats. Målsättningen att forma och förändra kännetecknar professioner som arbetar med människor och för människor (Hasenfeld, 1992). Att utveckla någon tillhör lärarprofessionens professionella objekt och är även ett medel för att visa sin professionalitet. Att utveckla någon tillhör också utbildningslogiken men utifrån en mer övergripande demokratisk och samhällelig målsättning att kvalificera samhällsmedborgare till yrkeslivet (Biesta, 2011). Dessa två logiker visar sig i den utvecklingsgrundade bedömningslogiken utifrån antagandet om att utveckling av ett yrkeskunnande kan skapas inom en bedömningsprocess i samtalsform, vilket karaktäriserar den utvecklingsgrundade bedömningslogiken. På så sätt blir de besökande lärarna samt handledarna bärare av det normativa villkoret för hur lärare bör agera under samtalet (Scott, 2008, 2014). Det normativa villkoret speglar även professionslogikens etiska normer som uttrycker en strävan att utifrån vad situationen kräver göra det goda, i detta fall att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande (Colnerud, 2017). Det skapar ett ansvar att genomföra samtalet genom att exempelvis ställa öppna frågor, vilket i sin tur kan ge en speciell mening med skolbesöket (Englund & Solbrekke, 2015). Den utvecklingsgrundade bedömningslogiken legitimerar de besökande lärarnas utvecklingsinriktade handlingar under samtalet.

Samtidigt som det framkommer att det centrala är att i formativt syfte bidra till utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande så visar det sig att det inte går att helt bortse från det kontrollerande syftet med bedömningsuppdraget. Den besökande läraren måste på något sätt förhålla sig till detta syfte, vilket främst styrs av utbildningslogiken. Inom utbildningslogiken finns den för skolbesöket

situerade kontrollgrundade bedömningslogiken, vilken vägleder mot att kontrollera att de som utbildas kvalificeras gentemot fastställda examensmål och kursmål, dels genom att avgöra grad av kvalitet i yrkeskunnandet, samt med stöd av betygssättning sortera bort otillräckligt yrkeskunnande. Det är ett reglerat villkor för olika utbildningsinsatser inom lärarutbildningen. Den kontrollgrundade bedömningslogiken härrör även från professionslogiken men till viss del ur ett annat motiv än utbildningslogiken. Inom professionslogiken handlar motivet om att utifrån professionens egna kvalitetskriterier utestänga obehöriga eller okunniga från yrket. Dessa två logiker samspelar i ett beroendeförhållande till varandra, vilket inom skolbesöket visar sig som en balansakt. Denna balansakt innebär att den besökande läraren tvingas prioritera mellan dessa två bedömningslogiker, dock utan att ta helt avstånd från den kontrollgrundade bedömningslogiken (Grennwood, 2010).

Prioritering och avgränsning mellan utveckling och kontroll

Det är främst de besökande lärarna som beskriver en motstridighet mellan att i ett kontrollerande syfte bedöma lärarstudentens prestationer inför en examination och på samma gång ha ambitionen att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande.

B2: För mej är inte det en situation där jag kan säga "oj såoreflekterat och oanalytiskt och när inte upp till målen". Alltså jag försöker att inte tänka att det är ett läge för bedömning (Excerpt 3)

Denna motstridighet mellan den kontrollgrundade bedömningslogiken och utvecklingsgrundade bedömningslogiken verkar behöva balanseras vilket skapar flera hanteringsstrategier. För att balansera mellan logikerna prioriteras den utvecklingsgrundade bedömningslogiken. Denna anpassning utökas med att även göra ett visst *motstånd* mot den kontrollgrundade bedömningslogiken samt en *gränsdragning* för hur mycket prioriteringen kan göras (Pache & Santos, 2013b; Smets et al., 2015). Den besökande läraren beskriver gränsdragningen metaforiskt med att ändå "ha tentaklerna ute" (Excerpt 2) eftersom det inte går att helt bortse från det kontrollerande syftet. Prioriteringen verkar dock, trots det reglerade villkoret för bedömningsuppdraget, medföra att det kontrollerande syftet ges en underordnad roll inom den interaktiva bedömningsprocessen. Situationen antas vara olämplig för att ha ett uttalat fokus på det kontrollerande syftet och att direkt i samtalet explicit uttrycka omdömen som kan resultera i att lärarstudenten eventuellt inte når kursmålen.

Balansakten skapar en viss pedagogisk hållning

Balansakten mellan att samtidigt förhålla sig till det formativa syftet och det kontrollerande syftet skapar en viss pedagogisk hållning, vilket visas i

nedanstående exempel. Den besökande läraren ställer en fråga som handlar om hur lärarstudenten upplever slutet av lektionen.

1. B6: *Sen är det dags att sluta och du sätter punkt där*
2. *och sen "sitt kvar för vi ska strax bryta upp här" (tittar i*
3. *sina anteckningar) ... och. Ja hur tycker du avslutningen*
4. *blev. Hur får du ihop gänget här på slutet?*
5. S6: *Det måste jag absolut bli bättre på tror jag*
6. B6: *Mm. Hur tänker du då?*
7. S6: *Att jag börjar tidigare på slutet*
8. B6: *Mm. Vad tänkte du då på slutet?*
9. S6: *Nämen att knyta ihop det lite mer. Vad har vi gjort*
10. *nu och så*
11. B6: *Jaha (skrattar till) Det är ju ett av de supersvåra*
12. *målen och dessutom är det tuffare nu i VFU4. Det här att*
13. *synliggöra vad dom har lärt sej och jag tror inte man kan*
14. *göra det i slutet efter varje lektion*
15. S6: *Näe (Excerpt 4)*

Den besökande läraren beskriver därefter ett alternativ som innebär att synliggöra elevernas lärande genom att lyssna och se vad eleverna säger och gör under hela lektionen. Hon återkommer sedan till det som handlade om slutet av lektionen och säger:

16. B6: *Jag tror att du hade vunnit på att vänta ut dom*
17. S6: *Ja*
18. B6: *Antingen att du hade (beskriver att eleverna var*
19. *hungriga) /.../ för dom att hålla och då får man liksom*
20. *tänka att "mm nu ska jag bara samla in oss, samla in oss,*
21. *ta till något, hitt på något som. Säg att alla får blunda en*
22. *stund eller ta ett djup andetag, stå på ett ben (Excerpt 4)*

Exemplet visar samtidigheten genom att den besökande läraren använder sina omdömen från observationen utifrån båda logikerna. Ett implicit omdöme om att lärarstudentens ledarskap inte är tillräckligt strukturerat ligger som grund för den öppna frågan till lärarstudenten om hennes upplevelse av vad som hände i slutet av lektionen (rad 1–4). Den besökande läraren lyssnar på svaret och fortsätter sedan med ett par följdfrågor (rad 6, 8). När den besökande läraren lyssnar verkar situationen vägledas av den kontrollgrundade bedömningslogiken samtidigt som frågan utgår från ambitionen att bidra till lärarstudentens förmåga till självvärdering. Lärarstudenten ges möjlighet att beskriva vad som behöver utvecklas (rad 5, 7, 9–10). När lärarstudenten uttrycker att hon skulle ha gått igenom med eleverna om vad de gjort under lektionen gör den besökande läraren en koppling till ett av målen om att

synliggöra lärandet och säger samtidigt att det är ett svårt mål att uppfylla (rad 11–14). Den besökande läraren övergår sedan till att ge återkopplingar som handlar om att välja en struktur för att vänta ut eleverna när de ska avsluta lektionen (rad 16–22). Detta förhållningssätt vägleds av den utvecklingsgrundade logiken genom att fokus ligger på att ge återkopplingar, vilket verkar innebära att använda öppna frågor, som inte i första hand föregås av ett explicit omdöme, för att bidra till utveckling av yrkeskunnande. Frågorna ger samtidigt en indirekt möjlighet att kontrollera lärarstudentens yrkeskunnande.

Att prioritera den utvecklingsgrundade bedömningslogiken visar sig i de besökande lärarnas argumentation för att i den pedagogiska hållningen inta ett specifikt formativt förhållningssätt. Det innebär att å ena sidan få lärarstudenten att själv värdera sin lektion och å andra sidan att skapa en gemensam reflektion samt möjliggöra för egna återkopplingar. De besökande lärarna beskriver att detta möjliggörs under samtalet. Exempelvis beskriver en av de besökande lärarna att samtalet är tänkt att likna ett utvecklingssamtal där upplägget kan uppmana lärarstudenten att analysera sina förmågor.

B2: Nu hade hon mandatet att driva det och jag vet inte om det syns på filmen men det är liksom själva tanken att det i alla fall ska bli ungefär som när man har utvecklingssamtal i ettan eller trean. Då vill man ju att i trean ska ju eleverna själva kunna berätta mer om sina förmågor (Excerpt 5)

Denna formativitet förväntas möjliggöra för studenten att explicit få ge uttryck för sitt yrkeskunnande och för vad som har utvecklats under VFU samt möjlighet att skapa en situation för att utveckla studentens analysförmåga och kritiska tänkande utifrån vad som uppmärksammas under den observerade lektionen. En av de besökande lärarna argumenterar för det så här:

B1: Jag känner inte att jag har kravet på mej att se allt därför att jag tror att det är en omöjlighet utan jag försöker tänka att när man kommer till samtalet så ska det vara en gemensam reflektion över dom erfarenheter som vi har gjort och där man ska kunna ställa frågor och naturligtvis vara kritisk. Men samtidigt har jag försökt vara ganska tydlig med lärarstudenten också igår att "det är inte bara det som blev problematiskt och där du upplevde att du misslyckades som är viktigt att reflektera över nu utan också vad det var som gick bra" .../... Jag hoppas att man, att det är mitt mål med det är väl att vi ska komma dit (Excerpt 6)

Argumentationen bygger på att de tillsammans ska ha "en gemensam reflektion" (Excerpt 6) för att i formativt syfte påverka och förändra

lärarstudenten mot en ökad förmåga till ett kritiskt tänkande. Öppna frågor, som exempelvis vad som kunde ha gjorts annorlunda, visar sig vara centrala inom detta förhållningssätt. I fem av samtalen är just denna fråga explicit och fungerar oftast som en inledande fråga som de besökande lärarna, när samtalet innehållsligt handlar om lektionen, också återkommer till.

Att möjliggöra för att ge återkopplingar handlar främst om att antingen ge specifika eller mer allmänt hållna råd. Detta synliggörs exempelvis i samtal sex när den besökande läraren frågar hur lärarstudenten upplevde slutet av sin lektion. Lärarstudenten svarar att hon kan bli bättre på att knyta ihop lektionen innan alla ska gå iväg till matsalen. Den besökande läraren återkopplar då till hur lärarstudenten i fortsättningen kan hantera detta vanligt förekommande och kritiska ögonblick i ett klassrum.

1. B6: *Det här är det kritiska ögonblicket på hela dagen*
2. S6: *Ja*
3. B6: *Det är detta och det är precis när dom ska sluta*
4. S6: *Ja (nickar)*
5. B6: *För nu är dom så, någon är ju så hungrig "åh*
6. *näe jag orkar inte mer" (låtsas vara eleven)*
7. H6: *Nej precis*
8. B6: *(skrattar till) Jag tror till och med han säger*
9. *"jag håller på att dö". Han säger det rakt ut "jag orkar*
10. *inte mer" och det är ju sant va. Man känner ju hur det*
11. *kurrar och då är det svårt för dom att hålla och då får man*
12. *liksom tänka att "mm nu ska jag bara samla in oss, samla*
13. *in oss. Ta till något, hitta på något som .. Säg att alla får*
14. *blunda en stund eller ta ett djupt andetag, stå på ett ben*
15. S6: *Ja*
16. B6: *men att du har någon strategi för att ha ett litet batteri*
17. *med back up*
18. S6: *Ja*
19. B6: *för att få det här .. samla in, gör klart, vänta ut*
20. *och sen släpp, så..Samla in, gör klart, vänta ut och sen*
21. *släpp, så att man och för din skull också känna att du får*
22. *liksom lite andrum och lite omtag*
23. H6: *Mm*
24. B6: *Men sen är det ju olika (tittar till på*
25. *handledaren) hur mycket yll och kryll det är i benen på dom*
26. *också va och hur mycket dom behöver (Excerpt 7)*

Utdraget ur samtalet visar hur den besökande läraren utvecklar ett resonemang (rad 1–11) som sedan övergår till en rådgivande form (rad 12–22), både ett specifikt (rad 14) och ett mer allmänt råd (rad 19–20), om hur lärarstudenten

kan utveckla sin förmåga att knyta ihop slutet på en lektion. Det specifika rådet handlar om att få barnen att samla sig genom att blunda eller ta ett djupt andetag. Det mer allmänna rådet handlar om att ha strategin att avsluta lektioner med en viss struktur. Att återkopplingar uttrycks i en mer allmän och rådande karaktär visar sig vara återkommande inom samtalen. Råd med en allmän karaktär handlar om lärarstudentens förhållningssätt, exempelvis som i ovanstående utdrag. Inslag av återkopplingar med en mer specifik karaktär riktas ofta mot någon specifik händelse eller arbetsmetod under lektionen. Dessa återkopplingar relateras också till annan kontextuell information (rad 24–26).

Sammanfattningsvis visar resultatet att professionslogiken och utbildningslogiken bryts ner i de situerade bedömningslogikerna för utveckling och kontroll av lärarstudentens yrkeskunskande, vilka visar sig vara samtidiga. Samtidigheten verkar emellertid upplevas som en motstridighet för den besökande läraren, vilket i sin tur innebär en form av balansakt i att vägledas av dessa samtidiga logiker. Denna balansakt visar sig i en prioritering av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken, vilket innebär både ett motstånd mot den kontrollgrundade bedömningslogiken och en gränsdragning för hur långt prioriteringen och motståndet kan göras. Därmed ges det kontrollerande syftet en underordnad roll i den interaktiva bedömningsprocessen. Situationen antas vara olämplig för att ha ett uttalat fokus på det kontrollerande syftet och att direkt i samtalet explicit uttrycka omdömen som kan indikera att lärarstudenten eventuellt inte når kursmålen. Prioriteringen synliggörs i uttryck för ett pedagogiskt förhållningssätt som bygger på ambitionen att formativt ställa öppna frågor samt att reflektera tillsammans och ge rådgivande återkopplingar.

Anpassning till den omsorgsgrundade bedömningslogiken

På samma gång som samtidigheten i ovanstående logiker visar sig verkar det finnas en ytterligare samtida logik. Denna logik, vilken benämns som omsorgsgrundad bedömningslogik, anger den tredje målsättningen inom bedömningsuppdraget. Denna målsättning utgår från att skolbesöket förefaller, av både de besökande lärarna och handledarna, vara en speciell bedömningsituation som antas innebära en anspänning för lärarstudenten.

H1: Ja men det är klart att det blir ju en lite specifik situation. Jag kan tänka mej för studenten att det blir en väldigt speciell situation

Kristina: Ja

H1: Nu är det 40 minuter här och det är klart att man blir ju bedömd på ett annat sätt känner man ju (Excerpt 8)

Antagandet om skolbesöket som en speciell bedömnings-situation verkar skapa ett behov av att visa omsorg om lärarstudenten. En av de besökande lärarna uttrycker detta behov så här:

B4: Jag tar det lite seriöst faktiskt för så skulle jag vilja att det var om nån skulle se på mej. För dom säger ju att dom är ängsliga men det märker inte jag. Igår märkte jag inte att hon var det men det är klart att det är en anspänning /.../ och det säger jag i många samtal att det är en så speciell situation att bli bedömd av alla barn, föräldrar, lärare och kollegor och så kommer vi också (Excerpt 9)

Vad som verkar göra skolbesöket till en speciell bedömnings-situation, utöver att ständigt vara bedömd under VFU, är dels att bedömningsprocessen är avgränsad i tid och rum genom formellt uttalade procedurer för denna process, dels att den utförs av någon annan än handledaren. Den besökande läraren försöker därför förstå lärarstudentens situation ur ett etiskt perspektiv. I ett socialt handlande finns en risk att kränka någon eller att utnyttja någons situation i syfte att själv komma i god dager (Colnerud, 2017). En kränkning i detta fall kan innebära att uppleva sig bli orättvist eller felaktigt bedömd eller att ett uttalat omdöme kan upplevas som ett underkännande. Den omsorgsgrundade bedömningslogiken karaktäriseras av övertygelsen om att den besökande läraren under en kort tid och vid ett enstaka tillfälle behöver skapa en tillitsfull relation (Evetts, 2010; Grimen, 2013). Här vägleder den professionella logiken där tillitsskapande verkar vara ett starkt normativt villkor för skolbesöket. Detta villkor operationaliseras via den omsorgsgrundade bedömningslogiken, vilken vägleder att med lämpliga handlingar visa att bedömningsuppdraget behöver hanteras seriöst och varsamt. För detta krävs att en hanteringsstrategi används, vilken förefaller vara en *anpassning* till den omsorgsgrundade bedömningslogiken.

Anpassning skapar en avdramatisering av bedömningsprocessen

Anpassningen till den omsorgsgrundade bedömningslogiken visar sig i samtalen samt ges uttryck för i intervjuerna. Det verkar handla om att avdramatisera skolbesöket som en bedömningsprocedur i kontrollerande syfte. En av de besökande lärarna uttrycker det så här:

B5: Jag kan säga att jag som besökande lärare, jag blir lärare då och då blir studenten väldigt avslappnad för då ser hon att dels så kan jag hjälpa till när någon letar efter någonting eller mäter och inte hittar nånting och så va. För jag ser ju ändå om hon kan hantera dom här tjugo ungarna ganska snabbt (äh). Så man behöver liksom inte sitta och titta (Excerpt 10)

Utdraget ur denna intervju belyser hur målsättningen med att visa omsorg om lärarstudenten visar sig genom att avdramatisera bedömningsprocessen under observationen. Avdramatiseringen synliggörs också i flera motiv för hur skolbesöket betraktas som en speciell bedömningssituation för lärarstudenten. Exempelvis beskriver en av de besökande lärarna att det inte går att begära för mycket av lärarstudenten under den observerade lektionen samt i samtalet.

B1: Där finns ju också en anspänning ofta. Dom har fullt upp med sig själva. Det är lite mycket att kräva att dom ska ha sett vad som händer borta i hörnet (om lektionen) (Excerpt 11)

B1: ... Nästan kuggfrågor. Man sitter på volley nu "vad tänker du om det" "om du hade gjort annorlunda", "om jag hade?". Du vet liksom tusen saker. Alltså det är väldigt, väldigt svårt att vara analytisk och reflekterande sekunden efter nånting har hänt (Excerpt 12)

Att vara uppmärksam på alla situationer och händelser under lektionen när fokus ligger på egna prestationer uttrycks vara svårt för lärarstudenten. En sådan uppfattning gäller även för det krav som kan ställas på studenten att snabbt kunna analysera sina upplevelser och intryck från lektionen. En av de besökande lärarna uttrycker också att bedömningssituationens känsliga karaktär ställer krav på hur frågor formuleras så möjligheten finns att i formativt syfte utmana och öppna upp för nya perspektiv.

B6: Då gäller det att kunna ställa dom frågorna utan att sätta dom på pottkanten. Det är jättesvårt. Vill både att dom ska uppmärksamma "här kanske man kunde ha tänkt till". Samtidigt inte få dom att känna "oj gjorde jag fel" /.../ Så känner man ändå det här lite att det är .. en balansgång .. där ingen vill .. liksom utsätta egentligen. Alltså man vill att det ska vara tryggt och bra klimat och där man inte ska kliva varandra på tårna eller nån ska känna sig utpekad, varken VFU-läraren eller studenten (Excerpt 13)

I omsorg om lärarstudenten (och till viss del handledaren) behöver den besökande läraren varsamt avdramatisera de omdömen som gjordes under lektionen eftersom lärarstudenten inte ska uppleva den besökande lärarens frågor ur ett bristperspektiv. För att förhålla sig till dessa antaganden verkar det som att situationen kräver denna anpassning. Anpassningen behövs för att visa sig trovärdig i sin professionalitet vilket verkar bero på en överensstämmelse mellan den besökande läraren som subjekt och med det som föreskrivs av denna logik (Pache & Santos, 2013b).

Handledarna verkar också anpassa sig väl till den omsorgsgrundade bedömningslogiken. Hur handledarna anpassar sig visar sig i underlättande och bevakande strategier inför och under skolbesöket. Exempelen nedan illustrerar hur handledarna underlättar för lärarstudenten, dels innan skolbesöket, dels under observationen och i samtalet.

Kristina: Jag tänker på när det här samtalet, besöket med observation och samtalet som idag då. Hur kan du förbereda dej för det (innan skolbesöket)?

H2: (äh) Men jag förbereder mej tillsammans med studenten. Vi förbereder ju oss tillsammans och hon gjorde sin planering och vi pratade igenom planeringen och vad kan vara bra och vad kan vara dåligt, vad kan hända och hur kan du tänka istället då om det skulle ske. Ja .. så att vi har ju förberett oss tillsammans (Excerpt 14)

H5: Då (under lektionen) försökte jag att, ja jag tog. Jag har några elever som behöver att man sitter bredvid dom för annars så blir det, ja då har dom svårt att vara där. Så då försökte jag väl ta en av dom så att jag liksom skulle avlasta lite grann (Excerpt 15)

H4: För det är ju så klart (under samtalet) också en ..lite spänd situation för studenten. Hon vet ju att hon blir bedömd och allt fokus är på henne och hennes tankar och vad hon har gjort och så där och då är det så lätt att man blir blockerad. Så att en viktig roll för mig är ju att lyfta eller lätta på det trycket att .. Som när B4 ställer frågor, kan jag säga "det diskuterade vi i förra veckan eller hur" (Excerpt 16)

Trots att handledarna förväntar sig att den besökande läraren ansvarar för bedömningsuppdraget under skolbesöket så uttrycker handledaren behovet av att underlätta för lärarstudenten och därmed minska på den anspänning som antas råda. Samtidigt uttrycks också ett behov av att bevaka bedömningsprocessen så att den görs med hänsyn till den kontext som lärarstudenten befinner sig i vid sin VFU-placering. Exempelvis säger en av handledarna att:

H1: Besöket blir ju väldigt. Det blir just precis där och då men i och med att man har det här samtalet sen så hoppas man ju kunna förmedla alltså hur det har varit i det stora hela. (Excerpt 17)

Att underlätta och bevaka verkar handla om att ge lärarstudenten förutsättningar för att visa upp en bra lektion och att kontextualisera uppkomna händelser under observationen som behandlas under samtalet. Detta omsorgsbehov verkar bero på att den besökande läraren har sämre

kännedom om det kontextuella sammanhanget och därmed, ur handledarens perspektiv, kan göra felbedömningar. Detta visar sig i nedanstående samtalsutdrag vilket har föregåtts av att lärarstudenten berättat att hon tidigare haft en tanke om att avsluta utbildningen, vilket berodde på en tidigare VFU-period. Lärarstudenten ändrar sig dock när hon kommer till nuvarande handledare och skola.

1. H4: *Ja att det finns en, att man precis som eleverna känner*
2. *Och det gör ju vi vuxna. Man behöver ju få bekräftelse och*
3. *veta "men gör jag rätt?" "funkar det här?" äum "litar*
4. *dom på mig?"*
5. S4: *Ja*
6. H4: *Ja det var aldrig någon tvekan kände jag sen om S4.*
7. *Jag visste ju inget om detta innan förra gången så jag*
8. *blev väldigt förvånad så. För jag såg ju inte nåt sånt*
9. B4: *Det är ju en utsatt position att vara student alltså*
10. H4: *Ja*
11. B4: *Vara VFU-student, man är granskad av sin handledare,*
12. *av barnen, av föräldrar, av kollegor och så kommer vi från*
13. *universitetet (student skrattar till)*
14. H4: *Jaa (nickar)*
15. B4: *Alltså det är. Så tror jag det är i alla yrken. Så ser jag*
16. *på mina egna barn att det när dom var såna (studenter) att*
17. *man är i en speciell situation liksom. Man har en förhöjd*
18. *tonus på nåt sätt (Excerpt 18)*

Både den besökande läraren och handledaren vägleds av den omsorgsgrundade logiken genom att inför lärarstudenten visa sin förståelse för hennes utsatthet. Handledaren underlättar situationen genom att peka på betydelsen av att känna sig bekräftad (rad 1–4). Hon framför också att hon bedömer att det inte finns någon form av tvekan om lärarstudentens yrkeskunnande (rad 6–8). Även den besökande läraren (rad 9–13) beskriver VFU som en utsatt situation för lärarstudenter. Denna förståelse förstärks (rad 15–18) genom att den besökande läraren hänvisar till andra utbildningar som innehåller VFU. Hänvisningen förefaller vara ett sätt att avdramatisera situationen genom att visa att lärarstudenten inte är ensam om denna utsatthet. Att avdramatisera kan betraktas som ett normativt villkor för skolbesöket (Scott, 2014). Villkoret operationaliseras genom att eftersträva ett trovärdigt handlande inför lärarstudenten där visad omsorg legitimerar denna handling.

Kombination och konkurrens mellan utvecklingsgrundad och omsorgsgrundad bedömningslogik

Att anpassa genom prioriteringen av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken understöds av *kombinationen* med den omsorgsgrundade

bedömningslogiken, en hanteringsstrategi som visas i nedanstående intervjuutdrag.

B4: Jag vill ta upp det positiva /.../ i samtalet där jag ville att hon skulle känna att det var bra liksom. Att hon duger gott. Det måste man få med sig (Excerpt 19)

Genom att kombinera dessa två logiker verkar logikernas samspel göras i ett slags beroendeförhållande till varandra. Det formativa syftet behöver genomföras med omsorg om lärarstudenten. Kombinationen framkommer också i samtalen. Hur den utvecklingsgrundade logiken tar stöd av den omsorgsgrundade logiken visas exempelvis i samtal fem. Den besökande läraren har under observationen uppmärksammat att eleverna inte riktigt har förstått hur de ska mäta med en linjal, vilket var målet med lektionen. Inom bedömningsprocessen, under samtalet, försöker hon därför få information om hur lärarstudenten uppfattade elevernas lärande under lektionen. Det görs genom att ställa en öppen fråga om vad som behöver arbetas vidare med under kommande lektioner.

1. *B5: Ja det tror jag med. Alltså såg du några*
2. *utvecklingsmöjligheter från leken sen, för matteboken*
3. *kommer ju*
4. *S5: Mm*
5. *B5: Men såg du några andra liksom ..*
6. *S5: Du menar i leken?*
7. *B5: Ja alltså. Vad hände när dom lekte? För jag tänkte när jag gick runt sådär (skrattar till) (Excerpt 20)*

Lärarstudenten svarar med att beskriva två olika förslag på hur leken metodiskt kan utvecklas men som inte kopplas till frågan om vad som hände när eleverna lekte. Frågan utgår från elevernas svårigheter att mäta med linjal.

9. *B5: Absolut! Vet du jag gjorde den där upptäckten liksom*
10. *när dom ska mäta alltså. Dels en upptäckt att dom lägger*
11. *ofta linjalen så siffrorna blir här (visar med händerna på*
12. *bordet). Det kan bli lite krabbigt*
13. *S5: Ja (sträcker ut handen mot B5 och nickar)*
14. *H5: Mm (nickar)*
15. *B5: Men det fattar dom ju snart men också det här med var*
16. *gemet och var (hörs inte)*
17. *S5: Ja precis*
18. *H5: Ja jag tänkte också på det*
19. *B5: Det var lite spännande*
20. *H5: Ja*

21. B5: *Jag tänker en morgonsamling eller sådär så kan man*
22. *bara återknyta till leken och rita upp ett gem på ett*
23. *papper. Vad händer om vi mäter ytterkant liksom*
24. H5: *Mm*
25. B5: *Och vad händer om vi mäter innerkant liksom*
26. S5: *Ja när du säger så (Excerpt 20)*

Den besökande läraren får balansera mellan att dels möjliggöra för att få information (rad 1–8) om huruvida lärarstudenten har uppmärksammat svårigheterna i elevernas lärande, dels formulera sig så att omdömet kan användas för att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande (rad 9–25). Denna balansakt vägleds samtidigt av den omsorgsgrundade bedömningslogiken. När lärarstudenten svarar utan en koppling till elevernas lärande bortser den besökande läraren från hur lärarstudenten svarar och beskriver istället en egen upptäckt av elevernas lärande (rad 9–19). Det finns ingen antydning om att lärarstudenten borde ha uppmärksammat detta, vilket är ett av målen för kursen. Istället konstruerar den besökande läraren ett förslag på hur nästa lektion kan utvecklas (rad 21–25). Förslaget tycks vara en uppmaning om att lärarstudenten indirekt ska förstå hur hon kan synliggöra läroprocesser i klassrummet. Kombinationen ger möjligheten för den besökande läraren att i formativt syfte bidra med en utvecklingsidé från den gjorda lektionen.

Detta visar att samtidigt som dessa två bedömningslogiker kombineras kan även motstånd finnas genom att de *utmanar* varandra och sinsemellan skapar en konkurrens. Konkurrensen skapas mellan omsorgsbehovet och hur omdömet bör användas så att utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande riktas mot det som behövs utvecklas. (Pache & Santos, 2013b). I ovanstående samtalsutdrag visas denna konkurrens genom hur den besökande lärarens omdöme och återkoppling framförs. Konkurrensen mellan logikerna verkar härledas från en viss friktion mellan professionslogikens egna värden att dels åstadkomma en utveckling, dels skapa tillitsfulla förhållanden. I denna konkurrens mellan logikerna framkommer det att omsorgsbehovet får dominera över hur omdömen och återkopplingar framförs, vilket den kontrollgrundade bedömningslogikens underordning verkar bidra till.

Sammanfattningsvis vägleder den omsorgsgrundade bedömningslogiken både den besökande lärarens och handledarens handlingar utifrån att skolbesöket antas vara en speciell bedömningsituation som innebär en anspänning för lärarstudenten. För att samtalet ska baseras på tillit mellan den besökande läraren, lärarstudenten och handledaren fungerar en visad omsorg om studenten som ett lämpligt handlande. En orsak kan vara att det enstaka tillfället inte skapar några större möjligheter att ställa missförstånd eller felaktigheter till rätta. En annan orsak kan vara att den besökande lärarens handlingar legitimeras genom att avdramatisera bedömningsprocessen (March

& Olsen, 1989). Under tiden försöker handledaren att underlätta för lärarstudenten. Detta visar hur de normativa villkoren som gäller vid skolbesöket samt professionens etiska koder bärs upp av båda lärarkategorierna (Colnerud, 2017; Scott, 2008, 2014). I den omsorgsgrundade bedömningslogiken framträder även en form av bevakning över bedömningsprocessen. Enligt Nilsson (2009) och Evetts (2003) övervakar en profession sig själva genom att yrkesutövarna granskar varandra. I omsorg om lärarstudenten kontrollerar handledaren att omdömen gjorda av de besökande lärarna är relevanta utifrån det kontextuella sammanhanget samt utifrån egna omdömen av studentens yrkeskunnande. Den omsorgsgrundade bedömningslogiken blir ett medel för handledarna att utifrån sina kvalitetskriterier för yrket syna relevansen i lärarutbildningens mål och kriterier för lärares yrkeskunnande (Teichler, 2000). Därför verkar anpassningen till denna logik vara väl underbyggd. Det kan konstateras att den besökande läraren behöver strategiskt kombinera utvecklingsgrundad och omsorgsgrundad bedömningslogik för att de i samspel med varandra kan vägleda mot att i formativt syfte skapa återkopplingar från den observerade lektionen. Däremot verkar vägledning av den omsorgsgrundade bedömningslogiken dominera över hur återkopplingarna lämpligast bör framföras. Detta visar sig även skapa en konkurrens dem emellan vilket kan härledas till en viss friktion mellan professionslogikens egna värden. Detta verkar i sin tur innebära att anpassning ofta får vara den mest framträdande hanteringsstrategin för att hantera och förhålla sig till dessa tre samtida logiker för målsättningen med bedömningsuppdraget.

Lämpligt handlande i genomförandet av bedömningsuppdraget

Den andra dimensionen av bedömningsuppdraget handlar om de logiker som vägleder själva genomförandet, det vill säga vad som bör bedömas och hur. Dessa bedömningslogiker är *kontextgrundad bedömningslogik*, *observationsgrundad bedömningslogik*, *rimlighetsgrundad bedömningslogik* och *matrisgrundad bedömningslogik*. Även flera av dessa logiker verkar samtidigt under skolbesöket, vilket innebär att olika hanteringsstrategier för ett lämpligt genomförande av bedömningsuppdraget används. Nedan redovisas vad som karakteriserar dessa logiker, hur de samspelar eller ibland verkar vara ganska oförenliga med varandra samt vilka hanteringsstrategier som därmed används.

Värdet av skolkontext, observation och tidigare omdömen

Nedanstående resultat visar värdet av att försöka utgå från skolverksamhetens kontext under lektionsobservationen och samtalet. På så sätt vägleds den interaktiva bedömningsprocessen mot det kontextuella sammanhanget. Denna *anpassning* till den kontextgrundade bedömningslogiken görs i *kombination* med en observationsgrundad bedömningslogik. Detta samspel visar sig genom att den observationsgrundade bedömningslogiken inte enbart kan vägleda vad

som ska bedömas utan det som observeras och värderas relateras även till sammanhanget, exempelvis elevens beteende, klasstorlek, handledarens undervisning och skolans övriga verksamhet. Dessa två logiker verkar vara starkt sammankopplade med varandra och kombineras även med en rimlighetsgrundad bedömningslogik. Tidigare omdömen, gjorda innan skolbesöket, visar sig få betydelse och skapar en referensram som vägs in i den fortsatta bedömningen. Dessa omdömen verkar uppfattas vara rimliga och pålitliga i sammanhanget och förefaller understödja den fortsatta bedömningsprocessen. Detta samspel via hanteringsstrategierna anpassning och kombination visar sig få betydelse för den interaktiva bedömningsprocessen. Betydelsen av dessa hanteringsstrategier presenteras nedan.

Anpassning till den kontextgrundade bedömningslogiken

Under den observerade lektionen försöker de besökande lärarna ha en beredskap att avläsa skolbesökets kontext och föra anteckningar om vad som pågår under lektionen som sedan kan fungera som stöd under samtalet. En av de besökande lärarna beskriver det så här:

B3: Men jag utgår ju alltid, jag försöker vara här och nu det måste man och ... Då vid min observation försöka skriva mycket "hur tänkte du här nu" "advent, Jesus" alltså göra mycket såna loggboksanteckningar och sen har jag dom som trådar och utgå från, men det finns inget riktigt .. (äh), Nej (Excerpt 21)

I intervjuerna framkommer att det inte finns någon formell standardisering för hur observationen och samtalet ska bedrivas för att genomföra bedömningsuppdraget. Det väsentliga verkar istället vara att den interaktiva bedömningsprocessen görs i en här - och - nu situation. Att vara öppen för lärarstudentens individuella behov, det sammanhang som råder i klassrummet under observationen samt för lektionens ramfaktorer i form av klassens sammansättning och handledarens redan uppbyggda verksamhet är en del i anpassningen, vilket exemplifieras i samtal fyra.

- 1. B4: Det här kan jag koppla till hur ni byggt klassrummet nu*
- 2. i grupper så med olika namn det var också en sån didaktisk*
- 3. bra grej som du utnyttjade i undervisningen bara att dom*
- 4. fysiskt satt här men att det verkligen var en mening med att*
- 5. dom satt så här*
- 6. S4: Ja*
- 7. B4: Det är väl också en klurig grej nu att tänka efter hur*
- 8. ska du möblera ditt klassrum. "Hur ska jag tänka kring det*
- 9. här" eller?*

10. H4: *Vi pratade lite*
11. S4: *Ja (skrattar lite och lyfter handen mot handledare) /.../*
12. H4: *Visst vi tycker om att jobba i grupper för det skapar,*
13. *det underlättar så som vi tycker om att jobba och det är*
14. *interaktion på ett annat sätt*
15. S4: *Ja och det passar även mitt sätt så som jag vill lära ut*
(Excerpt 22)

Den besökande läraren verkar utgå från värdet av att i bedömningen integrera hur lärarstudenten får agera utifrån de förutsättningar som finns i klassrummet (rad 1–5). Ett försök görs att fråga om hur lärarstudenten själv skulle vilja planera sitt klassrum (rad 7–9) men både handledarens svar och lärarstudentens replik på svaret leder åter till det kontextuella sammanhanget (rad 10–15). Lärarstudenten verkar anpassa sig efter rådande praxis och inte utmana den yrkeskultur som gäller för den pedagogiska verksamheten på VFU-skolan. En av de besökande lärarna beskriver denna svårighet så här:

B3: ... Sätta åtta barn i en soffa och säga "nu ska ni göra som jag och klippa ut och göra en adventsstake med fyra ljus och så ska vi hänga det på väggen" och då känner jag. Är det 1962 eller är det 2015? ... Då blir jag liksom .. förstår du! /.../ Jag tänker så meningslös uppgift /.../ Ett utsnitt ur en vanlig svensk skola. Ja man hanterar ämnena olika och det kanske inte är en stor sak /.../ men jag tänker så här också hur mycket ska vi våga utmana det. /.../ Jag var inte så kritisk mot hennes, jag hade synpunkter på hur hon hanterade det hon gjorde men det var ju inte, det kunde hon ha fått lite mer att bita i men det gjorde jag inte (Excerpt 23)

Den besökande läraren beskriver att hon till viss del får bortse från att utgå från egna värden i bedömningen av lektionen eftersom den antas spegla vad som kan vara gängse på den aktuella skolan. Den kontextgrundade bedömningslogiken får därför vägleda den besökande läraren att anpassa bedömningar och därmed omdömen till den kontext som råder i klassrummet eller i den pedagogiska verksamheten.

Kombination mellan kontextgrundad och observationsgrundad bedömningslogik

Det visar sig att den besökande läraren behöver se lärarstudentens prestationer med egna ögon för att kunna genomföra bedömningsuppdraget. Därför kombineras den kontextgrundade bedömningslogiken med den observationsgrundade bedömningslogiken via antagandet om att en observation ur den besökande lärarens perspektiv är en förutsättning för att kunna bedöma lärarstudentens yrkeskunnande under skolbesöket.

B3: Ska man ut så måste det vara nånting att titta på annars behöver jag väl inte åka ut! (Excerpt 24)

B1: Då känner jag att då synliggör du inte för mej din kapacitet eller hur du har tänkt det och jag kan ju bara bedöma det jag ser. (Excerpt 25)

Detta antagande byggs upp av vad som motiveras vara en lämplig handling för vad som bör bedömas vid ett skolbesök och hur det bör bedömas (Friedland & Alford, 1991). Den lämpliga handlingen motiveras av att själv få observera lärarstudentens agerande under en lektion för att sedan i samtalet kunna utgå från iakttagelser under observationen. En av handledarna beskriver denna lämplighet i nedanstående exempel.

Kristina: Hur ser du på det här samtalet? Vad tycker du att det har för funktion?

H6: Jamen, dels att det kan komma någon inifrån universitetet och komma ut och se "in action". Det kan ju ge mycket. Om man tittar på många studenter så kan man ju se en del ganska fort. Det känner ju jag också nu när man får student, första gångerna när man ser dom på banan, man behöver inte lång stund för att se ungefär vad man har. Det kan jag känna och den erfarenheten räknar jag med att den som kommer från universitetet också har. Att dom kan se vissa och sen lyfta vissa (Excerpt 26)

En av de besökande lärarna beskriver också vikten av att komma utifrån med sin kompetens:

B2: Alltså jag ser ju på min roll som huvudansvarig på nåt vis, - ett extra öga kan man säga, men det brukar jag också säga på samtalen att "det här är ju en situation där jag kommer in 40–50 minuter och ser dej, det är ett klipp ur fem veckor ...//... men jag kommer in och ser utifrån ramverket, utifrån mina kompetenser och kunskaper från universitetet och jag ser också att den här rollen är superviktig för handledaren alltså för H2. Att vi tre kan sitta och rusta och säga är det här en student, en sådan som håller, och peppa och faktiskt synliggöra vissa saker (Excerpt 27)

Den besökande läraren förhåller sig till situationen som en besökare som utifrån sin kompetens och med andra perspektiv kan vara "ett extra öga" (Excerpt 27) under VFU. Här finns en överensstämmelse mellan handledarnas och de besökande lärarnas förväntningar på vad besöket kan åstadkomma och hur det kan genomföras, vilket även framkommer under samtalen. Exempelvis

i samtal sex börjar den besökande läraren med att presentera hur hon tänker lägga upp samtalet.

1. *B6: Jag tänker så här att vi kan prata lite om det jag har*
2. *sett här och sen kan vi titta lite på omdömet om det är*
3. *några andra saker.*
4. *S6: Mm*
5. *B6: Åh eller om ni har synpunkter på i vilken ände vi*
6. *börjar?*
7. *H6: Vi kan börja med lektionen*
8. *S6: Ja det är väl lämpligt (tittar på B6) (Excerpt 28)*

Handledaren och lärarstudenten visar sitt samtycke till upplägget av samtalet och verkar vara införstådda med att det är så här det ska gå till (rad 7–8). Här handlar det om att vägledas av den observationsgrundade bedömningslogiken genom att lektionsobservationen blir vägledande för vad som behandlas under samtalet samt upplägget för samtalet. Det framstår som både ett normativt och regulativt villkor för skolbesöket eftersom det verkar vara praxis inom dessa skolbesök (Scott, 2014). Vikten av att göra en observation anges även i kursdokumenten.

Denna anpassning och kombination verkar främst vägledas av professionslogiken eftersom dessa hanteringsstrategier förefaller ange ett behov av handlingsutrymme där den besökande lärarens kompetens kan få utnyttjas på bästa sätt (Brante, 2014). Värdet av en observation framstår som en upplevd överensstämmelse mellan sig själv som lärarsubjekt och med det som föreskrivs av en given logik (Pache och Santos, 2013b). Samtidigt förefaller det som den observationsgrundade bedömningslogiken styrs av utbildningslogiken utifrån det kontrollerande syftet. Den besökande läraren kan genomföra sitt bedömningsuppdrag genom att observera och på så sätt kontrollera om det skulle var några brister i yrkeskunnandet, trots det kontextuella sammanhanget eller rimligheten i tidigare omdömen.

Kombinationen utökas med en rimlighetsgrundad bedömningslogik

Den kontextgrundade bedömningslogiken och den observationsgrundade bedömningslogiken kombineras också med värdet av att i den interaktiva bedömningsprocessen väga in tidigare omdömen som uppfattas vara rimliga i sammanhanget. Rimligheten handlar om att tillitsfullt beakta och förlita sig till handledarens tidigare omdömen som uttrycks i förhandsinformationen (via e-postmeddelandet innan skolbesöket) innan skolbesöket samt handledarens tidigare omdömen som framkommer under samtalet. Även den besökande lärarens tidigare kännedom om handledarens kompetens eller om lärarstudentens prestationer inom HFU (innan VFU) tas i beaktande och vägs

in som en del i den fortsatta bedömningsprocessen. Kombinationen med denna rimlighetsgrundade bedömningslogik verkar innebära att länka samman kontextuella faktorer under skolbesöket med lärarstudentens prestationer under lektionsobservationen samt med tidigare omdömen till ett rimligt och pålitligt underlag för den fortsatta bedömningsprocessen under samtalet.

Förhandsinformationens betydelse

Handledarens förhandsinformation visar sig vara vägledande under skolbesöket. Beroende på innehållet i förhandsinformationen får de besökande lärarna olika ingångslägen inför skolbesöket. I intervjuerna visar det sig att ingen av de besökande lärarna har fått besked om någon form av tveksamhet kring lärarstudentens yrkeskunnande, vilket visar sig få betydelse för den fortsatta bedömningsprocessen under skolbesöket.

B5: Ett samtal påverkas nog lite grann av att jag kan få en hint från handledaren liksom i det här mejlet jag skickar ut första veckan om att "det är lugnt", "det fungerar väl," "vi har det bra", "jag handleder", "vi har gått igenom kriterierna" allt är perfekt så här långt som man kan förvänta sej och då kan jag nog när jag går dit liksom känna att jag kan lita på den här handledaren i det hon säger /.../ Det är ju lite annorlunda om det är någon som har signalerat att "jag trivs inte med studenten" "det här är bekymmersamt" "jag vet inte hur jag ska handleda för hon ställer inga frågor". Då blir det lite svårare /.../ Säger både handledare och student att "jag trivs", "jag klarar det här", "jag mår bra", "jag är trygg", och handledaren säger att hon är briljant då känner jag liksom att då är det godkänt, alltså då skulle jag fått en signal .. Åh det ska rätt mycket till att jag sätter ett U i en sån situation (Excerpt 29)

Ett positivt besked från handledaren verkar skapa en mer trygg och avslappnad ingång i skolbesöket. Det framställs som att handledarens besked värderas som pålitligt och därmed behöver inte den besökande läraren vara fokuserad på om det kan vara något som är problematiskt, vilket annars verkar skapa en ökad anspänning inför skolbesöket.

Hur värdet av förhandsinformationen vägleder visas i nedanstående utdrag från slutet av samtal ett då den besökande läraren hastigt får avsluta samtalet för att ge sig iväg till nästa besök. Under samtalet har det i den besökande lärarens återkopplingar funnits en antydning till ett kritiskt omdöme. Samtidigt som de reser sig för att gå iväg erbjuder den besökande läraren lärarstudenten att senare efter besöket hos den andra studenten fortsätta samtalet.

1. S1: Nä men jag känner mej väl färdig

2. B1: Ja, ja (sträcker ut händerna)
3. S1: Bara jag blir godkänd sen är det okej (vänder sej till
4. H1 och de skrattar till)
5. B1: Ja, ja, ja (säger det fort) Det tror jag (vänder sig och
6. visar handen mot H1). Det har jag inte hört några signaler
7. om
8. H1: (tittar på båda samtidigt som hon säger) Nä det ska
9. inte vara några bekymmer (student skrattar till)
10. B1: Det, absolut, nej och (tittar på H1) det jag har sett och
11. det tycker jag det är precis som du säger (vänder sig till
12. H1), du har styrka i tydlighet och det är välplanerat och
13. genomtänkt så att det finns (H1 avbryter)
14. H1: Och just att ledarrollen är så, (vänder sig mot S1). Du
15. är accepterad som ledare i gruppen och så här ju (nickar
16. mot B1) (Excerpt 30)

När lärarstudenten säger att ”bara jag blir godkänd” (rad 3) ger det intryck av att lärarstudenten vill veta utfallet av den besökande lärarens bedömningar och därför behöver få en indikation om den kommande betygssättningen. Frågan överrumplar dock den besökande läraren. Hon säger ”det tror jag” samtidigt som hon vänder sig mot handledaren och sträcker ut handen och säger ”det har jag inte hört några signaler om” (rad 5–7). Reaktionen förefaller bero på att den besökande läraren har utgått från handledarens förhandsinformation om att det inte råder några tveksamheter. Handledaren tar då över bedömningsansvaret (rad 8–9) för att ge ett besked till lärarstudenten. Med stöd av handledarens uttalade omdöme återtar sedan den besökande läraren (rad 10–13) sitt ansvar och kompletterar med att upprepa sina omdömen av lärarstudentens kvaliteter (dessa nämndes precis i början av samtalet). Handledaren fortsätter dock med sitt omdöme (rad 14–16). Syftet verkar vara att inför lärarstudenten och den besökande läraren förtydliga vad som varit i fokus för handledarens uttalade omdöme att ”det ska inte vara några bekymmer” (rad 8–9). Detta tecken på ett godkännande har handledaren inte tidigare framfört under samtalet.

Båda excerpten visar på styrkan i kombinationen av den kontextuella bedömningslogiken och den rimlighetsgrundade bedömningslogiken där tilliten till handledarens omdöme blir betydelsefull. Beroende på de krav som situationen ställer verkar det som denna tillit kan reducera komplexiteten i bedömningsuppdraget och underlätta för genomförandet av detta uppdrag (Grimen, 2013). Tilliten till förhandsinformationen förefaller också bero på en form av yrkessammanhållning eller kollektiv identitet som behövs för att tala om vilka de är och därmed kollektivt bedöma vem som ska få tillträde till läraryrket (Evetts, 2010; Svensson, 2011; Thornton et al., 2012). Handledarens omdöme blir därmed oemotsagt. Det kan bero på att den besökande läraren

förlitar sig på handledarens omdömen och verkar ta handledarens besked som tecken på ett godkännande. Det verkar även som tilliten förstärks om den besökande läraren har tidigare vetskap om handledaren.

B4: Då kände jag att hon har, den här flickan har en väldigt kompetent handledare som är ambitiös, ser helheten av sitt uppdrag ähm. Ja har en fantastisk syn på människor och kunskap (Excerpt 31)

Vid tre av de sex skolbesöken har ett par av de besökande lärarna tidigare träffat handledaren, antingen som verksam grundskollärare eller som tidigare lärarstudent, vilket de också tar upp i intervjuerna som en del i denna betydelse. Betydelsen av att på förhand ha information om hur det har fungerat för lärarstudenten under den första VFU-veckan och kännedom om handledaren kompletteras sedan med tidigare omdömen som handledaren uttrycker under samtalen.

Omdömen som en kollega och en duktig student får betydelse

Även handledarnas samlade omdöme om lärarstudenten som en kollega och duktig lärarstudent visar sig ha en avgörande betydelse. Det explicita omdömet som en kollega verkar i sin tur vara uttryck för implicita kriterier för vad som kvalificerar lärarstudenten till en blivande kollega. Detta omdöme visar sig både i intervjuerna och i samtalen vara ett vanligt uttryck för lärarstudentens yrkeskunnande. En av handledarna säger så här:

H1: Hon har varit här lite emellan också så att det känns ju nu som att hon nu kommer tillbaka bara så (skrattar till)

Kristina: Ja

H1: Ja

Kristina: Ja det kan jag tänka mej och det är ju hennes sista termin

H1: Ja det är ju det, ja nämen därför så känner man ju att det blir ju mer. Nu sista terminen blir ju mer som en kollega så och det är ju så det ska kännas om det ska vara ... bra! (Excerpt 32)

En annan handledare beskriver i början av samtalet att hon redan första dagen försatte lärarstudenten i en situation där en konflikt mellan några elever behövde hanteras. Hon vet sedan tidigare att lärarstudenten har kapacitet och vill därför öka kraven på lärarstudenten.

- 1. H4: Nej och jag sa till S4 eftersom vi lärde känna varann*
- 2. redan förra praktikomgången och vet var vi har varandra*
- 3. och du (vänder sig till S4) känner ju klassen och så där så*
- 4. då sa jag det att inför den här omgången så tänker jag att*

5. jag, självklart jag finns jag finns ju här och stöttar och vi
6. reflekterar tillsammans och så, men att ett steg längre i min
7. tanke och i handlingen hur vi jobbar så ser jag, testar jag
8. att se S4 som en kollega och att "du tar det". Vi kör det
9. tillsammans ännu mer och det funkar ju jättebra äum
10. S4: Och det ger ju mej självförtroende
11. B4: Javisst
12. H4: Att jag känner att jag kan för det är inte alltid man
13. känner så, att man vågar släppa det, att man kan släppa det
14. och att jag känner det och att jag gör det är ju ett stort
15. beröm till dig. En väldig fördel för jag känner att du är
16. trygg och säker och du klarar det. Sen blir det inte alltid
17. som man har tänkt sig. Det blir det aldrig oavsett hur
18. erfaren man är men du har ju det som krävs och är
19. jätteduktig (Excerpt 33)

Här framför handledaren sina tidigare omdömen (rad 1–9, 12–19). Handledaren beskriver sin strategi att testa lärarstudenten som en kollega och visar samtidigt att det finns ett erkännande av lärarstudenten som en kollega (rad 7–9). Den besökande läraren kommenterar endast lärarstudentens inlägg (rad 11). Inga frågor förekommer (gäller i alla samtal som ingår i studien) som indikerar att handledaren behöver utveckla eller specificera vad det innebär i lärarstudentens yrkeskunnande att vara som en kollega. Handledaren kopplar heller inte detta samlade omdöme till bedömningsmatrisens mål.

Båda excerpten visar att detta omdöme bygger på att lärarstudenten har det som krävs, vilket verkar betyda att lärarstudenten visar en vilja och förmåga att införliva de kvalitetskriterier som gäller för läraryrket. I detta fall kan uttrycket som en kollega betyda att handledaren vägleds av professionslogiken som ofta utgår från kontextbundna och implicita kvalifikationskriterier, i detta fall för att bedöma lärarstudentens yrkeskunnande (Rolf, 1993).

I intervjuerna med handledaren finns även andra uttryck som indikerar en bedömning som uttrycks som en duktig lärarstudent där duktigheten verkar innefatta att vara ambitiös, att ta egna initiativ och att visa en vilja att pröva och våga göra olika saker.

H3: Nämen hon är ambitiös och det kommer inte vara, och hon försöker även med föräldrar att prata med dom på alla sätt och med kollegor att komma i kontakt med dom, så det är inga problem (Excerpt 34)

Lärarstudenten anses ha kvalificerat sig och införlivat de normer som gäller för hur en lärarstudent förväntas vara och vad en lärarstudent förväntas göra

under VFU. Detta omdöme verkar sammanfalla med dels vad handledaren själv utgår från gällande hur en lärarstudent bör fungera under VFU, dels att omdömet indirekt tangerar några mål inom kompetensområdet som handlar om relationell och kommunikativ kompetens samt ett didaktiskt mål som handlar om att visa handlingskraft. Denna relation till bedömningsmatrisen uttrycks däremot inte under samtalen. Här verkar det ändå som professionslogiken och utbildningslogiken samspelar lite tydligare än vid omdömet som en kollega.

Även de besökande lärarna använder sig av tidigare omdömen av lärarstudentens prestationer. Dessa är emellertid från HFU. De besökande lärarna har undervisat lärarstudenten i tidigare teoretiska kurser eller har fått information om lärarstudenten från andra lärarutbildare inom lärarutbildningen. Nedanstående exempel visar denna betydelse.

B3: Hon lite försvarade sig. Det behövde hon inte alls, hon kommer bli godkänd. Dom är ju såna här duktiga flickor som gör precis som man ska göra (Excerpt 35)

B4: En förförståelse inför samtalet för den här klassen har jag följt hela tiden /.../ Studenten har jag ju träffat till och från under fyra år och har en ganska god kunskap om henne (Excerpt 36)

Dessa omdömen verkar indirekt fungera som en länk mellan omdömena om en duktig lärarstudent inom HFU och en duktig lärarstudent inom VFU, vilket även synliggör förväntningar på att tidigare omdömen från HFU kan överensstämma med omdömen inom skolbesöket. På så sätt kan dessa omdömen vägledas av utbildningslogiken genom att det förväntas att en duktig lärarstudent tar sig igenom lärarutbildningen på ett fungerande sätt.

Centralt för kombinationen av de tre bedömningslogikerna förefaller vara att legitimera genomförandet av den interaktiva bedömningsprocessen (Thornton & Ocasio, 2008). Det blir svårt att fråga om eller ifrågasätta förhandsinformationen eller när handledaren ger uttryck för att studenten betraktas som en kollega. Det kan bero på att den besökande läraren inte har tillräckligt med insyn eller att handledarens bedömningsprocess främst bygger på implicita kriterier, vilka kan vara svåra att synliggöra i sammanhanget. Anpassningen kan även bero på att inte riskera att det egna omdömet ifrågasätts eller att beträda handledarens domäner med omdömen som kan upplevas som värderingar av handledarens pedagogiska verksamhet.

Sammanfattningsvis förefaller det som att båda lärarkategorierna i sina erfarenheter av läraryrket samt att bedöma lärarstudenters yrkeskunnande är bärare av vad som är lämpligt för yrket och därmed vad som bör bedömas och

hur (Scott, 2008). Det lämpliga handlandet verkar utgå från en anpassning till den kontextuella bedömningslogiken samt att denna logik kombineras med den observationsgrundade och den rimlighetsgrundade bedömningslogiken. För att genomförandet av den interaktiva bedömningsprocessen ska vara legitim behövs denna kombination. Omdömen visar sig vara grundade i det sammanhang som gäller för den observerade lektionen och skolans verksamhet samt utgå från förhandsinformationen innan skolbesöket. Denna grund kopplas i sin tur till den besökande lärarens vetskap om lärarstudenten och om handledaren. Inom den kontextgrundade bedömningslogiken synliggörs hur professionslogikens kvalificeringskriterier för en yrkesgemenskap implicit används som en bedömningsgrund (Rolf, 1991, 1993). Dessa är oftast informella, situerade och socialt definierade (Brante, 2014). Emellertid behöver den besökande läraren observera en lektion för att lämpligast få underlag för sina bedömningar samt kontrollera att inget oväntat kan finnas utifrån tidigare omdömen. Om en brist i lärarstudentens yrkeskunskande skulle uppdagas under skolbesöket, vilket inte går att bortse från, skulle det kunna uppstå en motstridighet mellan den observationsgrundade bedömningslogiken och de andra två logikerna. Om en brist, som motsäger tidigare omdömen, uppstår leder det till legitimitetsproblem.

Användning av bedömningsmatris behöver flera strategier

Samtliga besökande lärare beskriver att de använder sig av bedömningsmatrisen. De uppfattar matrisen som ett stöd inför skolbesöket. En sådan matrisgrundad bedömningslogik karaktäriseras av att de besökande lärarna anger värdet av att vara insatt i matrisens innehåll samt att ha en målsättning att under samtalet förhålla sig till matrisen på ett lämpligt sätt. Det förefaller handla om att visa sitt ansvar att utgå från fastställda kriterier vilket regleras inom VFU-kursen. Ansvaret verkar främst vägledas av utbildningslogiken där den rationella idén om det mål- och kriterierelaterade betygssystemet har en framträdande roll (Rider, 2012). Det visar sig emellertid att när väl skolbesöket genomförs behöver de besökande lärarna använda flera hanteringsstrategier för att hantera och förhålla sig till denna bedömningslogik. Den första hanteringsstrategin handlar om att göra *motstånd* (utmana) mot denna logik, vilket även visar sig hos handledarna. Den andra hanteringsstrategin handlar om att försöka *anpassa* den matrisgrundade bedömningslogiken till den kontextgrundade bedömningslogiken. De tredje hanteringsstrategin handlar om att försöka *dela upp* dessa två bedömningslogiker och hålla isär dem så att de kan hanteras var och en för sig. Nedan presenteras dessa tre hanteringsstrategier.

Motstånd mot den matrisgrundade bedömningslogiken

Att göra motstånd mot den matrisgrundade bedömningslogiken visar sig i de besökande lärarnas beskrivningar om svårigheterna med att använda bedömningsmatrisen under samtalen.

B3: Ja jag tänker alltid "nu måste jag hinna med många mål och kriterier" och så hinner jag inte det och så känner jag mig lite halv missnöjd "åh det här hann jag ju inte med" /.../ Jag tror på något sätt att dom här samtalen. Nej men dom får ju bli som, alltså det går ju inte. Det blir för fyrkantigt om man ska sitta och läsa dom här kriterierna innan till. Jag kan inte för mitt liv föreställa mig hur det ska gå till (Excerpt 37)

Det framstår som näst intill omöjligt att i samtalsform gå igenom matrisens alla mål (vilka är 28 mål för sista VFU-kursen) med tillhörande kriterier för gällande VFU. Ett samtal beskrivs istället att det ställs krav på följsamhet och smidighet. Att gå igenom varje mål skulle hindra en god kommunikation och skapa en begränsning för dynamiken i samtalet.

Utbildningslogiken utgår från lämpligheten att med standardiserade mått bedöma om ett yrkeskunnande har uppnått den kvalitet som är inskriven i bedömningsmatrisen. Motståndet mot den matrisgrundade bedömningslogiken verkar däremot försvaga värdet av att i bedömningsprocessen utgå från fastställda mål och kriterier (Pache & Santos, 2013b). Motståndet visar sig bero på vägledningen av professionslogiken där värdet av att förlita sig till sin förmåga att skapa ett meningsfullt samtal blir väsentligt. Att göra motstånd möjliggör för den besökande läraren att säkerställa bedömningsprocessens legitimitet inom ett samtal. Den besökande läraren får omdömesfullt vara följsam med vad som behandlas i samtalet. Motståndet innebär dock inte att förbise det regulativa villkoret för skolbesöket. Den besökande läraren har exponerats för villkoret och rättar sig på något sätt efter det i sitt yrkesutövande (Pache & Santos, 2013b). Det kan nämligen innebära sociala sanktioner om matrisen inte används inom skolbesöket (March & Olsen, 1989). Handledarna verkar inte ha exponerats i samma grad och kan därför avstå från att aktivt använda sig av matrisen under skolbesöket, vilket inte den besökande läraren verkar kunna. Det innebär att ytterligare hanteringsstrategier behövs.

Anpassning till den kontextgrundade bedömningslogiken

Den andra hanteringsstrategin handlar om att anpassa den matrisgrundade bedömningslogiken till den kontextgrundade bedömningslogiken. Den kontextgrundade bedömningslogiken visar sig få större utrymme och kan därmed ligga till grund för denna anpassning. De besökande lärarna beskriver

att de anpassar matrisen så att den så smidigt som möjligt kan användas under samtalet. Så här beskriver en av dem:

B4: Då gjorde det ju att vi kom in på olika föräldrakontakter man har och handledaren kunde berätta hur tufft det kan vara ibland i början när man känner "jag duger inte" liksom. Att man gör fel. Alltså när man tar det personligt och att man måste lära sig det här och hur jag kan svara en förälder som går till angrepp. Att det är en frustration inom föräldern som inte egentligen handlar om mej utan om situationen och andra saker

Kristina: Vad bra egentligen

B4: Och då kom vi in på det här om hållbart lärarskap. Alltså dom här målen kom in på ett naturligt sätt (Excerpt 38)

Hanteringsstrategin handlar om att vägledas av den kontextgrundade bedömningslogiken för att sedan översätta dessa omdömen till vissa mål i matrisen eller om att den besökande läraren försöker uppskatta att ett visst samtalsinnehåll motsvarar ett visst kompetensområde i matrisen. Exempelvis beskriver en av de besökande lärarna sitt tillvägagångssätt så här:

Kristina: Det är därför jag tänker ställa frågan om man måste ha nån strategi. Alltså hur hanterar man och vilken är din?

B1: Ja precis min strategi är att jag tänker mej att i det här första när man går igenom vad som har hänt i situationen så försöker jag tänka. Vad rör vi vid för domäner? Vad rör vi vid för äh mål? Och då kommer jag inte ihåg alla målen i huvudet. Det går inte heller. /.../ Mer samtala omkring dom här tre stora områdena och då tänka att vi har pratat om relationell kompetens, vi har pratat om den didaktiska dimensionen i arbetet och vi har pratat om den här analytiska delen. Ja det har vi gjort, alla dom områdena och jag har inte fått några signaler om att nånting inte fungerar. (Excerpt 39)

Den besökande läraren beskriver hur hon dels transformerar implicita omdömen från den observerade lektionen till matrisens innehåll. Därmed verkar det som de besökande lärarnas omdömen retrospektivt kopplas till matrisens övergripande kompetensområden eller till vissa av matrisens mål. I flera av intervjuerna med de besökande lärarna uttrycker de såsom i ovanstående exempel att "vi har pratat om" (Excerpt 39), vilket kan vara en form av egenkontroll över sitt uppdrag att använda bedömningsmatrisen.

En anpassning av matrisen till den kontextgrundade bedömningslogiken uttrycks i en refererande och hänvisande anda, vilket kan vara ett sätt att lämpligt förhålla sig till de regulativa villkoren för bedömningsuppdraget (Scott, 2014; Pache & Santos, 2013b). Hänvisningar görs i form av

associeringar till vissa begrepp ur utvalda målbeskrivningar. Förutom dessa verbala hänvisningar till bedömningsmatrisen hänvisar de besökande lärarna till matrisen genom att bläddra, peka och visa i dokumentet eller lägga handen på det samtidigt som något kommuniceras om lektionen. Handledaren och lärarstudenten hänvisar i stort sett aldrig till matrisen och alla har den inte framför sig på bordet under samtalet.

En annan form av anpassning förefaller vara att ge möjlighet till att dels gemensamt tolka mål som handledare och/eller lärarstudent eventuellt upplever vara problematiska, dels att med frågor kontrollera att handledare och lärarstudent tillsammans har gått igenom matrisen. Ibland vill den besökande läraren även uppmärksamma vissa utvalda mål som för den besökande läraren verkar vara centrala. Dessa former av anpassning synliggörs även under samtalet. Exempelvis visas i samtal sex hur den besökande läraren i slutet av samtalet ställer frågan om handledaren och lärarstudenten har hunnit att gå igenom bedömningsmatrisen för att därefter hänvisa till ett av de tre kompetensområdena i matrisen.

1. *B6: Det känns tryggt så det har jag inga som helst*
2. *synpunkter på (har under tiden tagit fram*
3. *bedömningsmatrisen, tittar ner och bläddrar) Jag tänkte*
4. *(tittar på handledaren) att vi skulle titta lite på det här*
5. *bedömningsunderlaget. Har ni hunnit prata och diskutera*
6. *lite kring detta?*
7. *H6: Vi har ännu inte suttit med pappret så men vi har*
8. *pratad om några mål där som vi lyfter från förra gången*
9. *så där. Bland annat om handlingskraft. Att markera så här*
10. *(visar med handen) vid samlingen, innan första delen av*
11. *instruktionen*
12. *B6: Ja precis*
13. *H6: Just ledarskapet och mål och utvärdering (Excerpt 40)*

Den besökande läraren vänder sig till studenten med ett konkret råd om att pröva olika sätt att ge instruktioner. Hon går sedan tillbaka till underlaget.

14. *B6: Det här är ju dom här tre områdena som handlar*
15. *om det didaktiska alltså undervisningen och görandet så att*
16. *säga .. äh och det finns en mängd målbeskrivningar här*
17. *(bläddrar och pekar i dokumentet), Hur tycker du att eller*
18. *hur tycker ni att dom delarna har gått .. med lärandemål,*
19. *lämpliga resurser och material anpassa lärandet*
20. *(sänker sin röst) lärandemål och så*
21. *H6: Jo men jag tycker att det känns som vi är på banan sen*
22. *finns det ju justeringar hela tiden (Excerpt 40)*

Exemplet visar hur den besökande läraren kontrollerar att bedömningsmatrisen på något sätt har använts av handledaren och lärarstudenten (rad 5–6). Handledaren säger att de fokuserar på de mål som behöver utvecklas under denna VFU-kurs (rad 7–13). Därefter närmar sig den besökande läraren innehållet i matrisen (rad 14–20). Det görs genom att fråga hur lärarstudentens yrkeskunnande uppfattas inom ett av kompetensområdena. Den besökande läraren förtydligar sedan med att räkna upp några mål som ingår inom detta område (rad 18–20). Uppräkningen görs genom att benämna några valda begrepp ur respektive mål. Handledaren svarar att ”vi är på banan” (rad 21) vilket kan innebära att lärarstudenten utvecklar sitt yrkeskunnande i rätt riktning inom området. Däremot specificerar inte handledaren något mer kring hur denna utveckling har skett och vilket yrkeskunnande det gäller. Det kan bero på att det blir otydligt vad den besökande läraren vill veta när olika delar ur olika mål sägs efter varandra. Det kan också bero på hur handledaren själv har använt sig av matrisen för att bedöma. I situationen använder dock inte handledaren matrisen vid sitt svar. Det ligger framme på bordet men orört. I respektive samtal är det också enbart de besökande lärarna som synligt använder sig av bedömningsmatrisen.

Vilka mål som synliggörs tycks bero på vad som avgörs i stunden eller vad som prioriteras av den besökande läraren. Målen används dock inte för att exempelvis gå vidare med följdfrågor kring det som tas upp från observationslektionen eller som underlag för en gemensam struktur för samtalet. När bedömningsmatrisens innehåll görs explicit visar det sig att endast ett fåtal mål görs explicita. När målen görs explicita används dock inte de kriterier som finns för varje mål. Eftersom kriterierna inte används explicit synliggörs därför inte hur ökade krav inom yrkeskunnandet bedöms. Detta nämner också en av de besökande lärarna.

B5: Jag kan ju känna att det jag inte gjorde idag och som man kanske skulle träna mer på det är ju att liksom verkligen få fram målen på fördjupad och tillämpad nivå kontra dom på grundläggande nivå för det blir det inte, alltså nyansskillnaderna där (Excerpt 41)

Hänvisningarna till matrisen verkar legitimera bedömningsprocessen genom att visa sig lojal mot vad som gäller för en matrisgrundad bedömning byggd på explicita kriterier (March & Olsen, 1989). Vid hänvisningen visar sig emellertid utgångspunkten bli de olika kompetensområdena eller vissa mål än kriterierna. De ökade kraven som är inbyggda i kriterierna verkar vara svåra att förhålla sig till.

Uppdelning mellan kontextgrundad och matrisgrundad bedömningslogik

Den tredje hanteringsstrategin handlar om att dela upp och hålla isär de båda bedömningslogikerna. Den interaktiva bedömningsprocessen beskrivs som en övergång från att först behandla vad den besökande läraren har uppmärksammat under lektionen till att sedan ta upp innehållsliga aspekter ur bedömningsmatrisen. En av de besökande lärarna beskriver att denna övergång inte alltid är så enkel:

B3: När man inleder med att utgå från situationen som jag tycker egentligen är mest naturlig för varför skulle jag annars vara med om jag inte ska utgå från den. Då blir det ibland inte så jätteenkelt att komma över till dokumentet men man får göra det på något sätt (Excerpt 42)

Utifrån de observerade lektionerna relaterar sällan de besökande lärarna till bedömningsmatrisen. När sedan bedömningsmatrisen behandlas görs sällan kopplingar till vad som tidigare har framkommit om lektionen. Hanteringsstrategin synliggör ingen integrering mellan vad som tas upp från lektionen och hur det bedöms i relation till något mål/kriterium, vilket exemplifieras i slutet av samtal två då den besökande läraren introducerar bedömningsmatrisen.

1. *B2: ...Jag bara känner att vi ska hålla (tiden) kanske*
2. *nu så att vi (tar samtidigt upp bedömningsmatrisen och*
3. *ett papper) inte blir stressade (S2 tittar på klockan*
4. *på väggen, H2 tittar i sina papper). Det här är ju maffigt,*
5. *bedömningsunderlaget. Det är ju 28 mål och nu har vi dom*
6. *som var på introducerande nivå på VFUI*
7. *S2: Mm*
8. *B2: Dom är ju nu på den här högsta nivån*
9. *S2: Mm*
10. *B2: Och det är ju femton mål och jag bara tänkte att*
11. *vi kunde titta lite grann bara på dom här liksom grupperna.*
12. *För en grupp handlar ju om mål och metoder alltså just att*
13. *kunna presentera ett innehåll kopplat till styrdokumentet*
14. *och lärandemål*
15. *S2: Mm*
16. *B2: /.../ Hur skulle du själv reflektera kring hur du*
17. *klarar de här målen som fokuserar att knyta an till*
18. *styrdokument? (skrattar till) ... (Excerpt 43)*

Den besökande läraren introducerar matrisen (rad 1–14) och visar att hon på ett annat papper har grupperat ihop målen i olika grupper (rad 11–14) där en grupp handlar om läroplanens mål kopplat till lektionsinnehåll och metoder.

Sedan övergår hon till att fråga lärarstudenten om hon tycker att hon når upp till dessa mål som knyter an till läroplanen (rad 16–18).

Denna hanteringsstrategi verkar ge den besökande läraren möjlighet att förhålla sig till vad som framstår som lämpligast för situationen. Strategin handlar om att i en situation vägledas av en given logik och avvisa den konkurrerande logiken för att i nästa situation byta logik (Pache & Santos, 2013b). Vägledningen finns från både den kontextgrundade och den matrisgrundade bedömningslogiken men de hanteras separerade från varandra. När sedan byte av vägledning görs verkar denna övergång ställa krav på hur bedömningsmatrisen ska inledas. Även den observationsgrundade bedömningslogiken kan förstärka detta. Observationsgrundad bedömningslogik stödjer uppdelningen genom att vägleda bedömningsprocessen mot att först prioritera iakttagelser från observationen.

Sammanfattningsvis visas att både den besökande läraren och handledaren påverkas av två olika bedömningslogiker med två motsatta antaganden om hur ett yrkeskunnande bör bedömas. Det innebär att de mer eller mindre behöver motarbeta någon av bedömningslogikerna (Greenwood et al., 2010). Detta visar sig i ett motstånd mot den matrisgrundade bedömningslogiken. Den besökande läraren behöver emellertid avgränsa motståndet (Smets et al., 2015). Avgränsningen visar sig i att dels anpassa den matrisgrundade bedömningslogiken till den kontextgrundade bedömningslogiken, dels dela upp dessa logiker och hålla isär dem. Anpassningen verkar fungera som en hänvisning till matrisen eller som frågor om matrisen för att kontrollera att den används inom VFU. Dessa strategier visar att den matrisgrundade bedömningslogiken vägleder mot ett lämpligt handlande som verkar handla om en lojalitet mot hur bedömningsuppdraget ska genomföras. Lojaliteten ger uttryck för det regulativa villkoret (Scott, 2014). De besökande lärarna förhåller sig lojala genom olika hanteringsstrategier för att på något sätt göra matrisen synlig och därmed visa att man tar sitt ansvar.

Sammanfattning av del ett

Skolbesökets institutionella ordning synliggör multipla och specifika bedömningslogiker, vilka vägleder på en aktörsnivå. Dessa bedömningslogiker förefaller vara verksamma samtidigt och som kan härledas ur en utbildningslogik och en professionslogik på en strukturell och samhällelig nivå. Bedömningslogikernas olika karaktärer visar sig i skilda dimensioner av bedömningsuppdraget, dels i olika målsättningar med uppdraget, dels i genomförandet av uppdraget inom skolbesöket och därmed i utförandet av den interaktiva bedömningsprocessen. Detta synliggör hur bedömningsprocessen genomsyras av skilda målsättningar, antaganden, och värden och därmed vad som är lämpligt att uppmärksamma och hur något eller någon lämpligast bör

hanteras i situationen (Thornton & Ocasio, 2008; Thornton et al., 2012). Det innebär i sin tur att flera hanteringsstrategier behövs.

För att hantera och förhålla sig till samtliga och ibland motstridiga bedömningslogiker synliggörs också de hanteringsstrategier som både den besökande läraren och handledaren använder. Hanteringsstrategierna behövs för att balansera samtliga men motstridiga målsättningar med bedömningsuppdraget. Målsättningarna visar sig i det formativa syftet och det kontrollerande syftet med bedömningsprocessen samt i behovet av omsorg om lärarstudenten. Balansakten mellan det formativa syftet att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande och att kontrollera densamma hanteras genom att prioritera den utvecklingsgrundade bedömningslogiken (Greenwood, 2010; Pache & Santos, 2013b). Att prioritera handlar om att den huvudsakliga målsättningen förefaller vara att försöka utveckla lärarstudentens yrkeskunnande. Motivet för denna prioritering verkar vara att bedömningsprocessen i samtalsform inte anses vara ett lämpligt tillfälle för att explicit uttrycka omdömen i kontrollerande syfte. Det kontrollerande syftet får därmed en underordnad roll. Till följd därav dominerar den utvecklingsgrundade bedömningslogiken framför de andra logikerna när det handlar om målsättningen med bedömningsuppdraget. Prioriteringen behöver dock avgränsas så att den besökande läraren inte fullständigt bortser från det kontrollerande syftet (Smets et al., 2015). Det skulle i så fall innebära sanktioner eftersom målsättningen med att bedömningsuppdraget har detta syfte bygger på både regulativa och normativa villkor för skolbesöket (Scott, 2014).

Att syftet med den interaktiva bedömningsprocessen domineras av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken skapar ett visst pedagogiskt förhållningsätt. Det formativa syftet får inte ge lärarstudenten en känsla av misslyckande. Därmed understöds prioriteringen av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken av målsättningen med att visa omsorg om lärarstudenten. Detta görs utifrån antagandet om att skolbesöket skapar en anspänning hos lärarstudenten. Här samspelar den omsorgsgrundade och den utvecklingsgrundade bedömningslogiken. Det i sin tur visar sig innebära att samtidigt som dessa två bedömningslogiker kan samspela med varandra så kan det också skapas en konkurrens när det gäller hur en återkoppling lämpligast bör framföras (Friedland & Alford, 1991; Pache & Santos, 2013b). Dessa två bedömningslogiker verkar skapa en känsla av rationellt handlande (Scott, 2014). Detta handlande visar sig vara förenat med ett känslomässigt engagemang som framstår som besökande lärares och handledares professionalitet (Englund & Solbrekke, 2015; Svensson, 2002). Att omsorgsfullt utveckla någon mot ett kvalificerat yrkeskunnande visar hur de båda lärarkategorierna är bärare av professionslogiken (Scott, 2008).

Hur bedömningsuppdraget genomförs visar sig främst vägledas av den kontextgrundade bedömningslogiken i relation till att professionslogiken vägleder mot att använda professionens egna mer eller mindre implicita kvalifikationskriterier. Den kontextgrundade bedömningslogiken kombineras även med den observationsgrundade och den rimlighetsgrundade bedömningslogiken. Den besökande läraren behöver observera för att bedöma samt att tidigare implicita och explicita omdömen, innan skolbesöket, skapar en referensram som vägs in i den fortsatta bedömningsprocessen under skolbesöket. Samtidigt har den besökande läraren exponerats för och anpassat sig till utbildningslogiken inom högre utbildning (Pache & Santos, 2013b). Att i första hand vägledas av den matrisgrundade bedömningslogiken framstår dock som en orimlighet inom samtalet. Detta medför att det skapas en motstridighet mellan kontextgrundad och matrisgrundad bedömningslogik. Motstridigheten innebär dock inte att helt bortse från det regulativa villkoret för skolbesöket. Motstridigheten hanteras genom att den besökande läraren behöver använda flera hanteringsstrategier för att hantera och förhålla sig till den matrisgrundade bedömningslogiken.

Den första hanteringsstrategin handlar om att göra motstånd mot denna bedömningslogik och istället ge utrymme för den kontextgrundade bedömningslogiken (Pache & Santos, 2013b). Motivet verkar vara att en genomgång av varje mål i bedömningsmatrisen skulle hindra dynamiken i samtalet. Men detta motstånd behöver också avgränsas. Det kan nämligen innebära sociala sanktioner om matrisen inte används inom skolbesöket (March & Olsen, 1989). Därför synliggörs ytterligare hanteringsstrategier. Den andra hanteringsstrategin visar sig handla om att försöka anpassa den matrisgrundade bedömningslogiken till den kontextgrundade bedömningslogiken, vilket gör att bedömningsmatrisen används i en hänvisande och refererande anda. Den tredje strategin handlar om att försöka dela upp dessa två bedömningslogiker och hålla dem isär så att de kan hanteras var för sig under samtalet. Handledarna verkar emellertid inte ha exponerats i samma grad och kan därför avstå från att aktivt använda sig av matrisen under skolbesöket och gör därmed ingen anpassning eller uppdelning.

Del 2 Interaktionsordningen i samtalen

Varje möte mellan människor innebär en viss interaktionsordning och så också i skolbesökssamtalet. Nedan visas resultat om hur denna ordning konstrueras. Den forskningsfråga som besvaras i del två är vilka interaktionsmönster som konstrueras inom den interaktiva bedömningsprocessen under samtalssituationen.

I nedanstående resultat framkommer det att under samtalen skapas flera inramningar. Handedaren och lärarstudenten definierar samtalet främst som en bedömningsituation med fokus på vad den besökande läraren bedömer. Däremot definierar den besökande läraren samtalet främst som en möjlighet till att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande genom en självvärdering hos lärarstudenten samt en gemensam reflektion av lektionen. Vid skilda inramningar blottläggs interaktionens sårbarheter lättare och det konstrueras interaktionsmönster som visar ett ökat behov av intryckstyrning via försvarande och skyddande åtgärder. Även den gemensamma inramningen visar sig vara mer eller mindre instabil vilket konstruerar interaktionsmönster utifrån den sårbarhet som bedömningsprocessen utgör. Stabiliteten ökar dock när den besökande läraren och handledaren, i ett teamframträdande, förmedlar sina omdömen och återkopplingar från den observerade lektionen. Nedan redovisas olika interaktionsmönster utifrån skilda och gemensamma inramningar.

Skilda inramningar

Resultatet visar att det skapas en ökad sårbarhet när skilda inramningar blir tydliga. Samtalsdeltagarna definierar situationen olika, vilket i sin tur kräver ett ökat behov av intrycksstyrning. De interaktionsmönster som därmed konstrueras visas med hjälp av två exempel ur samtalen.

Nedanstående utdrag (ur samtal ett) visar det första exemplet som beskriver hur den besökande läraren orienterar sig mot situationen på ett sätt som verkar skilja sig från hur lärarstudenten och handledaren definierar situationen. När det har gått åtta minuter in i samtalet ställer den besökande läraren frågan, som är återkommande i de flesta av de inspelade samtalen, om vad som kunde ha gjorts annorlunda. I detta fall gäller frågan den introducerande delen av lektionen. Frågan verkar vara en uppmaning till lärarstudenten att reflektera över hur genren faktatext, via en digital presentation, introduceras i helklass. Innan frågan ställs har inget uttalat omdöme framkommit om valet av en digital presentation. Inte heller att frågan inletts med att samtalet ska syfta till att de ska reflektera tillsammans. Dock har vissa omdömen från lektionsobservationen redan delgetts lärarstudenten, exempelvis att lärarstudenten har en god relation till eleverna och tar en naturlig plats i klassrummet.

1. *B1: Nu det här är ju alltid på volley men om du skulle ha*
2. *kunnat göra annorlunda vad tänker du är möjliga, potentiella*
3. *förändringar? Nu har du genomfört det, du har inte fått nån tid*
4. *att tänka så det är ju ditt dilemma nu*
5. *S1: Mm*
6. *B1: Det kommer så direkt (knäpper med fingrarna). Kan*
7. *du på något sätt se att det här, här skulle jag kunna kanske nu*

8. om jag tänker, gjort annorlunda, tänkt i en annan bana, tagit
9. upp nån annan tråd eller?
10. S1: Åh.. jag, jag kunde liksom ha gjort det på tavlan
11. istället och bjudit in barnen och skrivit deras tankar och med
12. hjälp av dom byggt upp en tankekarta äh (H1 byter
13. sittställning). Jag kunde också ha vänt på det och skrivit
14. stödord, alltså jag hade kunnat använda olika sätt naturligtvis
15. och närmast mej detta.
16. B1: Mm.
17. S1: Åh nu valde jag det här och vi har gjort lite olika,
18. jag har jobbat väldigt mycket med tavlan och haft jättemycket
19. tankekartor och skrivit upp dom tillsammans med barnen /.../
20. B1: Du har provat lite olika. Vad ser du för skillnader i ..
21. dom olika presentationssätten du har gjort?
22. S1: Åh .. dom här barnen uppskattar faktiskt
23. Powerpointpresentationerna. Dom, dom tycker det är lite roligt
24. och lite nytt sådär då va äh .. så dom tycker det är roligt .. med
25. det. Det har dom sagt tidigare också (H1 nickar och säger
26. svagt mm samtidigt som H1 vänder sig mot H1) och har
27. frågat "jamen hur gör du animeringarna" och in på såna saker
28. och det .. har blivit lite diskussioner runtomkring (H1 nickar)
29. vilket jag också kan känna berikar dom genom att dom själva
30. också ska få presentera (H1 nickar) så tycker jag också att
31. det är viktigt att dom får nya tips och idéer och så där äum. Just
32. arbeta på tavlan är dom ganska vana vid men att man också
33. gör på andra sätt "men oj det finns ju många möjligheter att
34. faktiskt göra det här på" .. äum.
35. B1: Ja, absolut
36. S1: Så det har väl varit ...(tittar på H1, B1 tittar i
37. anteckningarna)
38. H1: Ja (nickar)
39. S1: Men där har jag nog ändå sett en fördel med
40. PowerPoint genom att det inte (avbryts av H1)
41. H1: Sen kan du vara mer fokuserad
42. S1: Mm (nickar)
43. H1: på gruppen när du har dom, det finns redan där,
44. (H1 vänder sig mot B1) du har det redan klart (visar
45. med handen).
46. S1: Faktan klar och behöver inte vända mej om för att
47. skriva på tavlan.
48. B1: Nä.
49. S1: Så det, absolut .. hja! (pekar mot H1)
50. B1: Mm... precis, vad jag äum .. för jag satt nämligen
51. och (tittar på H1 och sen ner i sina anteckningar) klurade

52. lite på dom här alltså hur man kan få eleverna, alltså
53. interaktiva
54. S1: Mm
55. B1: och delaktiga i momentet alltså tavlan är ju lättare
56. då på det viset men kan du göra det i anslutning till
57. powerpoint? ... Kan du?
58. S1: Jo men det kan man absolut. Jag känner ju att man
59. hela tiden försöker att vara liksom inbjudande (Excerpt 44)

I ovanstående utdrag synliggörs det sårbara inom interaktionen som finns genom hela samtalet. Det sårbara börjar när den besökande läraren med en engagerad hållning ställer frågor (rad 2–3, 6–9) om genomgången i helklass. Den besökande läraren visar upp en vilja att få veta hur lärarstudenten värderar sin lektion. I första hand verkar den besökande läraren definiera situationen som ett tillfälle för att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande genom en form av kritisk självvärdering och samtidigt få möjlighet till information om lärarstudentens förmåga till analys/reflektion och kritiskt förhållningssätt. Den besökande läraren uttrycker i sin intervju en förväntan om att i första hand skapa ett lärandetillfälle.

B1: Jag ser det som ett möte där jag hoppas kunna bidra med kunskapsutveckling för professionen hos studenten, att jag på nåt sätt kan säga "jamen med mina ögon" "det jag kunde se" och så försöka tala om att man kan kritisera, utveckla och hitta nya upptäckter och göra ny kunskap av alla situationer. (Excerpt 45)

Förfarandet med att ställa frågan (rad 2–3) om vad som kunde gjorts annorlunda förefaller vara en signal att situationen ska förstås som ett bidrag till utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande. Denna inramning kräver emellertid att den besökande läraren visar respekt inför möjligheten till en direkt analys av lektionen. Därför föregår den besökande läraren svaret och visar förståelse för att det kan vara svårt att reflektera utan att ha fått möjlighet att i lugn och ro tänka igenom vad som hände under introduktionen (rad 3–4, 6). Den besökande läraren intar en välmenande positionering genom att ge intryck av att aktivt uppvisa denna förståelse. Det aktiva framträdandet är en moralisk förpliktelse som den besökande läraren använder för att dämpa sårbarheten i interaktionen (Goffman, 1967/1970). Uppvisad förståelse fungerar därmed som en dämpningseffekt och förhoppningsvis kan den sociala interaktionen dem emellan fortsätta så smidigt som möjligt.

Därefter fortsätter den besökande läraren med uppmaningen om att reflektera och börjar själv förhålla sig reflekterande, på det sätt som lärarstudenten förväntas göra (rad 6–9). Här agerar den besökande läraren i en ställföreträdande position samtidigt som hon visar en företrädande

positionering. Den besökande läraren intar, med stöd av den ställföreträdande positioneringen, en dramaturgisk försiktighet för att smidigt visa lärarstudenten vad som förväntas (Goffman, 1967/1970). Samtidigt företräder den besökande läraren lärarutbildningen med legitimitet att ställa frågan om vad som kunde ha gjorts annorlunda samt att framföra sina egna funderingar som en iakttagelse ur ett utifrånperspektiv (van Lagenhove & Harré, 1999). Frågan tolkas dock av lärarstudenten som en bedömningsituation vilket gör att den ställföreträdande positioneringen som en reflekterande student inte skapar någon större verkan. Lärarstudentens definition av situationen riskerar snarare att förstärkas.

Lärarstudenten börjar med att i sitt svar på frågan ge olika förslag (rad 10–15) men förklarar vid samma tillfälle att dessa förslag har använts tidigare vid andra lektionstillfällen (rad 17–19). Den besökande läraren får inte riktigt det svar som förväntas och behöver rädda allas ansikte genom att istället rikta en ny fråga utifrån lärarstudentens svar. Därmed ber den besökande läraren om en jämförelse mellan de olika förslagen på arbetssätt som lärarstudenten säger sig tidigare ha provat (rad 20–21). Den omformulerade frågan visar hur såväl en undvikande som skyddande åtgärd behövs för att smidigt anpassa bedömningsprocessen till vad som uppkommer i situationen (Goffman, 1967/1970). Lärarstudenten svarar emellertid med att istället argumentera för valet av den digitala presentationen (rad 22–34).

Sårbarheten ligger i att det uppstår en ramkonflikt (Goffman, 1974). Lärarstudenten definierar situationen som en bedömningsituation snarare än som ett tillfälle för att spontant få reflektera över sina didaktiska val, vilket innebär att hennes framträdande hamnar i en förklarande och försvarande positionering. Lärarstudenten, utifrån sin inramning, måste bevara sitt ansikte och försöka vända situationen till sin fördel. Ett aktivt framträdande med försvarande argument behövs genom att hänvisa, dels till elevernas entusiasm över en digital presentation, dels till att eleverna behöver känna till hur en digital presentation kan användas. Med dessa positioneringar kan lärarstudenten styra samtalsdeltagarnas intryck av hennes didaktiska kompetens genom att beskriva lektionen som en del inom temat för flera lektioner.

Vid en försvarande hållning i ett samtal ökar risken för att smidigheten inom interaktionen kan försvåras (Goffman, 1959/2007). Situationen gör att den besökande läraren använder sig av en försvarande åtgärd för att med ett undvikande kunna bevara sitt ansikte. Undvikandet synliggörs genom att den besökande läraren instämmande säger ”ja absolut” (rad 35), en intrycksstyrning som i sin tur skapar ett tillfälligt samförstånd. Samtidigt vänder sig lärarstudenten till handledaren. Handledaren träder då fram och intar, med nickningar och en handgest mot lärarstudenten samt med en

argumentation, en stödjande positionering. På så sätt bidrar handledaren med ytterligare ett argument för användandet av en digital presentation (rad 41–45), vilket lärarstudenten också understödjer med sitt kroppsspråk samt med en instämmande kommentar (rad 41–49). Därmed förstärks lärarstudentens försvarande och förklarande positionering av handledarens stödjande positionering. Ett kort teamframträdande uppstår (Goffman, 1959/2007). Det gör i sin tur att den besökande läraren istället får fortsätta att instämma med det lärarstudenten och handledaren uttrycker. Med hjälp av att ge ett intryck av att de är överens döljer samtalsdeltagarna en pågående ramkonflikt. Det blir därför omöjligt för den besökande läraren att just då upprepa sin fråga om att jämföra de olika arbetssätten.

Sårbarheten blottläggs emellertid igen i slutet av exemplet när den besökande lärarens omdöme om lektionens introduktion skymtar fram. Under det korta teamframträdandet har den besökande läraren tittat i sina observationsanteckningar och försöker nu att istället för en fråga föra fram sin fundering kring dilemmat med användandet av en digital presentation i relation till möjligheten att få eleverna mer delaktiga (rad 50–53, 55–56). Därmed krävs en form av dramaturgisk försiktighet (Goffman, 1967/1970). Det innebär att det omdöme som ligger bakom formuleringen om att ha klurat inte används fullt ut. Detta uppstår trots att den besökande läraren bedömer att introduktionen inte var tillfredsställande, vilket framkommer i intervjun:

Kristina: Jag vet du sa att du blev lite sådär att ”men dom hade sagt på mötet att det där är en VG-student liksom och det var ju en tråkig lektion”

B1: Ja precis att det här, vad är det? och du vet när argumentet att stå och trycka fram powerpointen så kände jag bara så här att det är inget argument. Skit i powerpointen. Det hade du inte behövt pröva liksom. Det hade varit mycket bättre då och köra det här live på tavlan som hon säger att hon har gjort och det har hon säkert gjort men så tänker jag /.../ om jag nu aviserar att jag har dom här 40 minuterna på mej och du väljer ändå att visa powerpointen för att du har gjort mindmappen på tavlan (Excerpt 46)

Omdömet handlar om att den besökande läraren bedömer att det var en oinspirerande lektionsgenomgång. Den besökande läraren har dock ännu inte gett någon återkoppling i form av positivt eller negativt omdöme kring genomgången i helklass. Handledaren och lärarstudenten vet inte hur genomgången blev bedömd men något har gjort att den besökande läraren behövde fundera samt uttrycker ”hur man kan få eleverna, alltså interaktiva” (Excerpt 44, rad 52–53). Uttrycket signalerar att den besökande läraren har bedömt att eleverna inte var tillräckligt interaktiva. Här skymtar ett omdöme fram som används för att följa upp om och hur lärarstudenten reflekterar kring

sitt val. Anledningen till varför den besökande läraren behöver delge sina funderingar försiktigt verkar bero på att omdömet inte överensstämmer med de argument som lärarstudenten och handledaren har framfört, vilket också gör det svårare att framföra omdömet efteråt. Speciellt med tanke på lärarstudentens försvarande positionering och handledarens stödjande positionering.

Exemplet avslutas med ett tredje försök (rad 56–57) att få lärarstudenten att reflektera över det valda arbetssättet. Den besökande läraren ställer en ny fråga om hur elevdelaktighet kan göras i anslutning till den digitala presentationen. För att försvara sitt eget ansikte behöver lärarstudenten instämma i att det finns möjligheter till interaktivitet med en digital presentation (rad 58–59). Svaret utvecklas dock inte. Lärarstudentens svar framstår som en bekräftelse på vad den besökande läraren vill ha för svar. Lärarstudenten anpassar sig till situationen och svarar på ett sätt som kan vara förväntat. Denna strategi innebär en sekundär anpassning utan att lärarstudenten gör för mycket avkall på sin egen övertygelse eller sitt eget behov (Goffman, 1961/2014). På så sätt stabiliserar sig situationen och möjliggör att en tillfällig konsensus kan få råda under samtalet.

Det andra exemplet (ur samtal tre) visar hur den besökande läraren orienterar sig inom samtalssituationen på ett sätt som står i motsats till hur handledaren definierar situationen. Ungefär mitt i samtalet övergår bedömningsprocessen från att fokusera på lärarstudentens förmåga att analysera lektionen till att få möjlighet till information utifrån handledarens tidigare omdömen om lärarstudentens yrkeskunnande. Nedanstående utdrag visar hur situationen blir problematisk när frågan ställs till handledaren om vad lärarstudenten har jobbat med och vad hon skulle behöva träna mer på för att utveckla sitt yrkeskunnande. Handledaren har tidigare under samtalet suttit och lyssnat.

1. B3: *Men H3 vad tycker du ni har jobbat mest med*
2. *eller vad behöver man jobba mest med när det gäller S3?*
3. H3: *.. Aaah (studenten säger något som jag inte hör)*
4. *(skrattar till) jaha .. äum ... oj det måste jag fundera på*
5. S3: *Något som jag*
6. H3: *.. Något som hon behöver*
7. B3: *Nånting som hon behöver träna på mer*
8. H3: *.. Nä men det viktigaste tycker jag nu när dom är*
9. *ute på den här sista (B3 avbryter)*
10. B3: *Den näst sista*
11. H3: *.. eller näst sista ja*
12. B3: *Mm*
13. H3: *.. Jamen alltså sista året om man säger, det är ju*
14. *det här att hålla i aktiviteter, leda grupper för det är ju det*

15. *som man (B3 avbryter)*
16. *B3: Ska kunna*
17. *H3: .. Ja och grupperna ser ju olika ut .. och på*
18. *förmiddagarna då har du (vänder sig till S3) liksom*
19. *klassen när vi är inne i*
20. *S3: Mm*
21. *B3:(vänder sig till S3) Får du bra med plats där*
22. *menar du?*
23. *S3: Jaja*
24. *B3: Du tar plats*
25. *S3: Ja det gör jag väl lite (skrattar till) du (vänder sig*
26. *till H3) får väl säga till om jag tar för mycket plats*
27. *H3: Nej men och sen på fritids nu då är dom ju*
28. *blandade från olika klasser, nu var det ju killar från två*
29. *olika tvåor, ena är ju mer, ja men det är ju olika grupper,*
30. *det är olika sorters barn hela tiden*
31. *S3: Ja*
32. *H3: och det är ju det man lär sig mest på*
33. *S3: Mm, jag tycker det kan vara lite knepigt med att*
34. *jobba med att just synliggöra lärandet (Excerpt 47)*

I inledningen av detta utdrag visar det sig att handledaren blir överrumplad av att en fråga riktas direkt till henne (rad 1–4). Handledaren har svårt att veta hur hon ska svara (rad 4–6). Situationen skapar en osäkerhet vilket blottar en sårbarhet i interaktionen och i försök att återställa jämvikten i samtalet intar både den besökande läraren och lärarstudenten en välmenande positionering. Den välmenande positioneringen handlar om att underlätta för handledaren och därmed rädda handledarens ansikte. Underlättandet innebär att med en skyddande åtgärd korrigera genom att omformulera och förtydliga frågan (rad 5, 7). I denna välmenande positionering konstrueras ett flyktigt teamframträdande mellan den besökande läraren och lärarstudenten. De hjälps åt med att korrigera.

Handledaren börjar svara med vad som hon generellt anser vara det viktigaste att träna på under den sista VFU:n (rad 8–9). Den besökande läraren fortsätter med att korrigera en felsägning som uppstår i handledarens svar (rad 10) och talar om att det som gäller för lärarstudenten är den näst sista VFU:n. Handledaren rättar till sin felsägning (rad 11–15) och beskriver istället att under sista året på utbildningen gäller det att få många möjligheter att leda olika grupper av elever. Den besökande läraren förtydligar återigen (rad 16) med att fylla i med ett eget svar om att det är den kompetensen som behövs. Handledaren instämmer och fortsätter att beskriva olika tillfällen där denna möjlighet ges (rad 17–19) och vänder sig samtidigt till lärarstudenten. För att kunna ge svar på frågan behöver handledaren inta en förklarande

positionering. Förklaringarna blir dock av en allmän karaktär utan en direkt hänvisning till lärarstudentens utvecklingsbehov eller prestationer. Handledarens förklarande positionering framstår istället som en försvarsåtgärd. För att bevara sitt eget ansikte behöver handledaren, trots att hon inte verkar vara beredd på frågan, svara på något sätt. Tidigare i samtalet har handledaren genom att lyssna uppvisat en hänsynsfull uppmärksamhet men dock inte med samma engagemang som de andra deltagarna. Handledaren har inte visat en förväntan att hon ska förmedla sina omdömen av lärarstudentens yrkeskunnande och har genom sin lyssnarposition till viss del fjärrat sig från interaktionen. Detta framkommer också i intervjun med handledaren:

Kristina: Javisst, vilka förväntningar hade du på det här samtalet?

H3: ...Åum, ja S3 och jag har ju pratat en del om det nu när B3 skulle komma ut, jag visste ju att hon skulle observera och att jag kanske inte skulle behöva säga så mycket att det är ett samtal mer mellan vad B3 ser och vad S3. jaa det kanske finns mer om det inte hade fungerat (syftar på lärarstudenten). (Excerpt 48)

Eftersom det inte finns något problematiskt kring lärarstudentens yrkeskunnande som behöver ventileras från handledarens sida förväntar sig inte handledaren att förmedla sina omdömen. Handledarens lyssnarposition verkar minska skyldigheten att vara aktivt engagerad i situationen, vilket också visar sig påverka hur handledaren definierar situationen.

Den besökande läraren behöver fortsätta vara lojal mot sitt eget framträdande och samtidigt se till att bevara allas ansikten. Det görs genom att avleda och istället rikta följdfrågor till lärarstudenten (rad 21–22). Att vända sin fokuserade uppmärksamhet mot någon annan synliggör denna skyddande åtgärd (Goffman, 1967/1970). Situationen kräver en ökad taktfullhet och därför skapar den avledande strategin en viss solidaritet med handledaren vilket kan innebära att inte utsätta henne för att inför lärarstudent ge ett intryck av att inte ha kontroll över lärarstudentens utveckling under VFU.

Lärarstudenten svarar ”jaja” (rad 23) i ett snabbt tonläge, vilket signalerar att det är inga problem. Den besökande läraren konstaterar då att lärarstudenten tar plats i klassrummet (rad 24). Det medför dock att lärarstudenten vänder sig till handledaren och undrar om risken är att hon tar för mycket plats (rad 25–26). Handledaren intygar att så är inte fallet. Lärarstudenten riskerar att ge ett intryck av att vara för säker i sitt svar och behöver bevara sitt ansikte genom att inta en studentpositionering och underordna sig handledarens omdöme. Efter att handledaren bekräftar lärarstudenten fortsätter hon svara på den besökande lärarens första fråga (rad 27–30, 32). Lärarstudentens svar har möjliggjort för handledaren att återigen träda fram och styra andras intryck av

att veta hur en VFU ska fungera för en lärarstudent. Handledaren är dock kvar i sitt tidigare svar men kan ändå visa ett ökat engagemang. Situationen visar sig bli ohållbar vilket gör att någon behöver träda fram. Det blir till slut lärarstudenten som med ett aktivt framträdande och i en ställföreträdande positionering först bekräftar handledarens fortsatta beskrivning för att därefter svara på den första frågan som den besökande läraren ställde i början av exemplet (rad 31, 33–34). Innehållet i lärarstudentens svar hämtas från situationen innan denna samtalssekvens då den besökande läraren har frågat lärarstudenten om det är något mål som verkar vara svårt att uppnå. Då hade lärarstudenten däremot svårt att svara på frågan och den besökande läraren fick föreslå ett mål ur bedömningsmatrisen om att synliggöra lärandet för eleverna. Detta förslag använder nu lärarstudenten för att aktivt rädda allas ansikten samt ge möjlighet att fortsätta i en tillfällig känsla av konsensus (Goffman, 1959/2007). Detta aktiva framträdande har en direkt möjlighet att påverka hur situationen definieras.

Sammanfattningsvis kan sägas att i skilda inramningar och den ramkonflikt som då uppstår förefaller behovet öka av att styra de intryck som avges i situationen. Sårbarheter blottläggs lättare vilket medför att ett interaktionsmönster innehållande flera olika försvars- och skyddsåtgärder utvecklas. I första exemplet uppstår ramkonflikten mellan två olika definitioner av situationen, dels som ett tillfälle för att vara bedömd och att bli bedömd, dels ett tillfälle för att kunna utveckla ett yrkeskunnande. I det andra exemplet uppstår ramkonflikten mellan två olika definitioner av situationen där den ena definitionen innebär att handledaren förväntas förmedla sina omdömen och där den andra definitionen är att samtalet främst är en stund mellan lärarstudenten och den besökande läraren. När frågor ställs, inom skilda inramningar, verkar sårbarheten öka.

Gemensamma inramningar

Inom alla samtal konstrueras även gemensamma inramningar där alla tre samtalsdeltagare definierar samtalet som en bedömningssituation med fokus på vad den besökande läraren bedömer. Alla förstår att omdömen kan förmedlas och där frågor kan ge information som värderas. Däremot visar det sig att den gemensamma inramningen kan, beroende på situationen, var mer eller mindre instabil.

Instabilitet i den gemensamma inramningen

I några av samtalen visar det sig att den gemensamma inramningen även kan vara instabil. Instabiliteten visar sig i form av ramglidningar samt i form av ramstörningar. Ramglidningen blir märkbar när något avgörande och betydelsefullt händer, dels under lektionsobservationen, dels under samtalet. Bedömningssituationen ändrar då riktning och bedömningsprocessen orienterar sig mot att främst ge bekräftelse, beröm och allmänt rådgivande

stöd. Ramstörningar blir istället märkbara när samtalsdeltagarna försöker förhålla sig till bedömningsmatrisen. Dessa störningar konstruerar en osmidighet i interaktionen. Nedan presenteras först en beskrivning av ramglidningar och därefter beskrivs ramstörningar.

Ramglidningar

Ramglidningar synliggörs tydligt i samtal fyra och i samtal fem. I båda samtalen har den besökande läraren tidigare undervisat och bedömt lärostudentens prestationer i några teoretiska kurser och även för många år sedan haft handledaren som student. I samtal fyra har även den besökande läraren gjort ett tidigare skolbesök hos lärostudenten.

I samtal fyra har den besökande lärarens tidigare omdömen och erfarenheter av både lärostudenten och handledaren en betydelse inom den interaktiva bedömningsprocessen. I intervjun uttrycker hon att:

B4: /.../ det gör ju en förståelse, för den här studenten har jag ju träffat till och från under fyra år och har en ganska god kunskap om henne och då tänkte jag .. alltså min uppgift är, mitt uppdrag är ju att alla målen är uppfyllda, som godkända. Nu kom jag på ett tidigt besök, det är deras andra vecka, andra dagen i deras andra vecka, så hon har ju tre och en halv vecka kvar

Kristina: ja just det

B4: och då kände jag att hon har, den här flickan har en väldigt kompetent handledare som är ambitiös, ser helheten av sitt uppdrag ähm ja har en fantastisk syn på människor (Excerpt 49)

Utgångspunkten i tidigare omdömen och erfarenheter förstärks sedan av hur en avgörande situation i samtalet hanteras. Situationen visas i nedanstående exempel.

Innan har handledaren berättat att lärostudenten fick ta ansvar redan första dagen för en konflikt mellan några elever. Den besökande läraren menar att detta var ett gott tecken på handledarens förtroende för lärostudenten och då fortsätter handledaren med att beskriva att lärostudenten är mycket duktig och har det som krävs för yrket. Lärostudenten tackar för detta omdöme och berättar vilken betydelse handledaren har haft för hennes självförtroende. Samtidigt blir lärostudenten känslös.

- 1. S4: Tack, jamen jag känner verkligt. Det har varit väldigt*
- 2. viktigt att komma till H4, förra gången var det oerhört*
- 3. viktigt för då ville jag typ hoppa av. Nej!*
- 4. H4: Ja det sa du*

5. S4: Ja ..usch ..jag blir så här (viftar med händerna framför
6. ansiktet)
7. B4: Jamen vilken tur! Var det? Kände du att
8. självförtroendet började vackla?
9. S4: Ja jättemycket
10. B4: Menar du det, jaha (S4 viftar åter med händerna och
11. torkar sig i ögonen) Oj nämen det är .. tja
12. S4: Nej men det var jätteskönt att komma hit då.
13. B4: Det var ju för väl!
14. H4: Ja eller hur!
15. B4: Då kanske du hade mött ett annat sätt att jobba som
16. inte stämde med dej helt enkelt
17. S4: Nej det var (B4 avbryter)
18. B4: utan det här öppna och att man jobbar i grupp och man
19. ger och tar och att det här att barn får växa
20. S4: Ja
21. B4: Tjaa
22. H4: Ja att det finns en, att man precis som eleverna känner
23. och det gör ju vi vuxna med. Man behöver ju få bekräftelse
24. och veta "men gör jag rätt?" " funkar det här?" " äum "litar
25. dom på mig?"
26. S4: Ja
27. H4: Ja det var aldrig någon tvekan kände jag sen om S4 jag
28. visste ju inget om detta innan förra gången så jag blev
29. väldigt förvånad så för jag såg ju inte nåt sånt
30. B4: Det är ju en utsatt position att vara student alltså
(Excerpt 50)

I exemplet visas hur ett känslouttryck påverkar samtalsdeltagarna och där situationen ställer krav på att värna om individens integritet. Situationen uppstår när lärarstudenten förklarar för den besökande läraren att handledaren har haft stor betydelse för självförtroendet vilket gjorde att hon till slut beslutade sig för att inte avbryta sina studier (rad 1–6). Detta visar sig vara något som den besökande läraren inte har vetskap om och hon blir därför överrumplad (rad 7–11). Situationen gör att den besökande läraren tolkar berättelsen till handledarens fördel och uttrycker en eloge till handledarens pedagogiska verksamhet (rad 13, 15–16, 18–19). Samtidigt skapar lärarstudentens känslolöshet en tillfällig förvirring och på så vis en sårbarhet i interaktionen. I positionen som samtalsledare behöver den besökande läraren åtgärda förvirringen. Förvirringen utlöser däremot en början till en ramglidning. Den intimitet som uppstår behöver hanteras på något sätt så att tilliten inte går förlorad. En viss distansering blir därför nödvändig för att återta och upprätthålla den professionalitet som yrkeshandlingarna kräver. Utan denna disciplinerade förpliktelse kan risken finnas för att alla förlorar

ansiktet. Den besökande läraren och handledaren intar därför en distanserad positionering men med en fortsatt engagemangsförpliktelse (Goffman, 1959/2007). Positioneringen visar sig genom att varken den besökande läraren eller handledaren försöker trösta lärarstudenten utan båda försöker istället att hitta ett resonemang som gör att lärarstudenten inte förlorar sitt ansikte och att de själva kan bevara sina ansikten. Detta möjliggörs genom att förklaringar läggs utanför lärarstudenten som person och till den tidigare VFU-placeringen. Denna förklaring gör att den besökande läraren inte uppmärksammar att lärarstudenten verkar ha en annan förklaring (rad 17). Därför lämnar lärarstudenten sitt försök att förklara och bekräftar istället den besökande lärarens förklaring (rad 20).

Ett kort teamframträdande sker genom att handledaren bygger vidare på den besökande lärarens förklaring och framhäver vikten av att bli bekräftad och att det aldrig har funnits någon tvekan kring lärarstudentens kapacitet (rad 22–29). På så sätt intar handledaren även en stödjande positionering. Den besökande läraren bekräftar handledarens förklaring som en form av ansiktsbevarande handling (Goffman, 1967/1970). Bekräftelsen om att lärarstudenten befinner sig i en utsatt position får funktionen av en skyddande åtgärd (rad 30). Den besökande lärarens tidigare omdömen, vad handledaren tidigare beskrivit i samtalet samt handledarens konstaterande att det inte finns några tveksamheter, kan stärka bevisföringen för ett godkänt yrkeskunnande och därmed tar bedömningsprocessen en annan riktning. Innan fanns ambitionen att lärarstudenten med stöd av frågor skulle göra en form av självvärdering av sitt yrkeskunnande men ramglidningen förskjuter istället bedömningsprocessen mot ett stödjande och rådgivande samtal. Situationen verkar omdefinieras som ett tillfälle att, med stöd i tidigare omdömen, stärka lärarstudentens självförtroende. Utdraget nedan ur det fortsatta samtalet visar ett av råden, vilket handlar om att vid lärarstudentens kommande anställning sätta gränser för sitt arbete:

B4: Risken är ju om du fungerar väl så får man ännu mer på sitt bord "jamen vi kan dom här barnen som har den här problematiken" eller så att "det kan H4 ta, du fungerar väl här". Att man överöses med sånt utan jag tror att det är väldigt viktigt det du säger (vänder sig till H4) våga säga att det här är inte mitt bord (vänder sig till S4.) Det är därför det är så viktigt att du ser vad jobbar andra med i skolans värld!.../ vad gör kuratorn och hur fungerar det här hur gör skolsköterskan hur fungerar det här hur gör psykologen vad är rektorns ansvar och vad är ditt ansvar vad är du utbildad. För ibland måste det va så för man kan ju gå sönder (Excerpt 51)

De rådgivande inslagen har en allmän karaktär och bygger på deras samtal om skolans organisation och om heterogena elevgrupper och ibland relaterat till vissa begrepp tagna ur bedömningsmatrisen. Både den besökande läraren och handledaren intar en stödjande och välmenande positionering, vilket skapar rättigheter att framföra råd. Exempelvis uppmanar den besökande läraren handledaren och lärarstudenten att fortsätta att tala om att sätta gränser för sitt arbete och hänvisar då till begreppet hållbart lärande:

B4: Det är lite vilken läggning man har så därför är det väldigt viktigt att ni pratar om det och det är just det som står om hållbart lärande. (Excerpt 52)

Genom att använda sig av begreppet relateras bedömningsprocessen till ett av målen i bedömningsmatrisen (ett mål om hållbart lärararbete). Att hänvisa till matrisen (i videofilmen ligger matrisen hopslagen framför den besökande läraren utan att den aktivt används mer än att med kroppsspråk och utsagor göra hänvisningar) fungerar som en ansiktsbevarande strategi för den besökande läraren för att visa sina skyldigheter inom den företrädande positioneringen och att i en dramaturgisk lojalitet (Goffman, 1959/2007) fortsätta följa det intryck som behövs för att visa att det de samtalar om har relevans för utvecklingen av lärarstudentens yrkeskunnande.

I samtal fem visas en avgörande händelse från början av lektionen och som därefter kommer att påverka bedömningsprocessen. Den avgörande händelsen skapar en ramglidning som gör att fortsättningen av bedömningsprocessen fokuseras främst på vad som fungerade bra under lektionen. Den besökande läraren beskriver sitt omdöme utifrån denna händelse, i vilken studentens insats har värderats vara mycket bra. Händelsen handlar om att när lärarstudenten (som har en samling med barnen innan ett grupparbete ska påbörjas), inför alla elever som sitter samlade i en ring, ska mäta ett hopprep som är en meter så stämmer det inte. Vad som då imponerar på den besökande läraren beskriver hon i intervjun:

*B5: "Oj vad hände nu?" Ja då tänkte hon snabbt och då hade hon ju sin linjal på smartboarden och då är det ju liksom en halv centimeter på vardera sida om noll och tjugo så då beskrev hon det för barnen eller dom fick faktiskt bollen "kan vi tänka, vad beror det på att det sticker ut lite?" "ja det kan vara." och så blev det så "ska vi mäta igen och så tog hon exakt då från kant med linjalen .. Och så fattas det väl två centimeter när hon kommer dit och då tittade jag på henne och tänkte gud vilken otur hon har för nu måste det ju bli hundra. Vet du vad hon säger då?
Kristina: Och så har hon besök*

B5: Och så har hon besök och då säger hon så här ” hörni vad märkligt men vet ni det här hopprevet har ju vi använt jättemycket och vad händer med ett hopprep när man använder det mycket då dras det ju ut lite ” och jag tänkte att det är ju så himla bra. Så den situationen pratade vi ganska mycket om i samtalet (Excerpt 53)

Omdömet bygger på hur lärarstudenten smidigt och snabbt finner en lösning och på så sätt tar sig ur en prekär situation inför barnen. Den besökande läraren har också under intervjun beskrivit lärarstudenten som påläst och flitig på HFU-kurserna vilket verkar stärka omdömet. Denna del av lektionen får sedan ett stort utrymme under samtalet, vilket också förstärks av inledningen i samtalet.

Nedanstående exempel visar när den besökande läraren frågar om handledaren håller med om lärarstudentens beskrivning. Lärarstudenten säger sig vara nöjd med att under samlingen ha fått till en diskussion med eleverna och därmed kunnat väcka deras intresse för att mäta med linjal men att det sedan blev rörigt när eleverna skulle arbeta i grupp. Den besökande läraren verkar vara medveten om att handledaren blev lite orolig för hur lärarstudentens lektion uppfattades av den besökande läraren. Klassen hade tydligen blivit orolig efter samlingen.

1. S5: (nickar)/.../Det kändes bra. Sen blir det ju alltid lite
2. rörigt och så (sträcker ut händerna och tittar på H5 som
3. nickar) (B5 tittar då på H5) när man testar något nytt så
4. klart men jag tyckte överlag det blev bra ...
5. B5: Mm... (sträcker ut handen mot H5.) Håller du med?
6. H5: Ja (nickar), jo men det gör jag. Sen är det ju en .. och det
7. har vi ju pratat om (visar med handen mellan sig själv och
8. S5) också, speciellt eftermiddagarna är ju svåra
9. S5: Mm (nickar)
10. H5: och sen är det ju (vänder sig till B5) så att såna här saker
11. gör ju att en del har svårt (tittar åter på S5)
12. S5: Ja (nickar)
13. H5: En del, ja (sträcker fram handen mot B5) det ser du ju
14. ganska snabbt
15. B5: Ja
16. H5: När du ser att vi har elever som verkligen behöver att
17. allting är likadant
18. S5: Mm
19. B5: Ja
20. H5: Man kan inte ändra på nånting
21. B5: Nej
22. H5: och då när det blir sånt här (rör händerna skakigt), ja

23. *då vet dom inte vad dom ska göra, ja och allting blir fel /.../*
24. *H5: Jag kände det nog lite sådär (vänder sig till B5)*
25. *"men S5 stackare ska du få vara med om detta nu"*
26. *S5: Jaa (skrattar till)*
27. *H5: (vänder sig till S5) Så tänkte jag (båda skrattar till)*
28. *för så här har det inte varit annars (sträcker fram en hand mot*
29. *S5) att dom, men vi har ju inte riktigt haft dom*
30. *S5: Mm*
31. *H5: Ja någon gång har vi haft dom men inte på just det här*
32. *sättet har vi inte haft*
33. *S5: Nej*
34. *H5: Så mm (S5 och H5 nickar till varandra)*
35. *B5: Jag kände ändå att du hade liksom grepp, du var stabil*
36. *(H5 nickar,) du var lugn (S5 nickar), det var väldigt trevligt*
37. *och det, och det är ju en aktivitet som lockar till rörelse (S5*
38. *och H5 nickar) och så. Vilka alltså om du säger ... Vad fick du*
39. *visa prov på under en sån här lektion? /.../ Vad är det du kan*
40. *som lärare som gör att det blir bra? (Excerpt 54)*

Både lärarstudenten och handledaren har uppmärksammat att det blev lite rörigt under lektionen (rad 1–4). När lärarstudenten vänder sig mot handledaren och sträcker fram sina händer mot henne visar handledaren med en nickning (rad 3) att hon bekräftar lärarstudentens beskrivning. Denna icke verbala interaktion mellan lärarstudent och handledare uppmärksammas av den besökande läraren (rad 3). Samtalet stannar upp, det blir lite tyst. Handledarens nickningar kan innebära att någon information behöver synliggöras. Den besökande läraren inbjuder handledaren att framträda med sitt omdöme (rad 5), vilket innebär en kollegial positionering och på så sätt även en dramaturgisk lojalitet mot hur situationen definieras och en dramaturgisk försiktighet för att inte föregå handledaren (Goffman, 1967/1970). Positioneringen skapar en förväntan om att handledaren framträder med sitt omdöme. Handledarens engagemang verkar vara riktad mot den delen av lektionen där det fungerade sämre än vid samlingen. Förklaringen (rad 6–34) till rörigheten under lektionen läggs på eleverna och ett nytt arbetssätt, inte på lärarstudentens förmåga och prestation. Lärarstudenten försvarar sitt ansikte med att med nickningar instämma i det som handledaren säger. Handledarens försiktighet i sitt framträdande görs av respekt för de andra. Förklaringarna blir ett aktivt framträdande för att rädda lärarstudentens ansikte (Goffman, 1967/1970). Jämvikt behövs mellan ett hänsynstagande och att vara trovärdig i sitt omdöme för att inte blottlägga en sårbarhet. Denna jämvikt skapas genom att handledaren, med hjälp av hänvisningar och kroppsspråk, gör de andra delaktiga. Lärarstudenten positioneras som den som tillsammans med handledaren har vetskap om och är insatt i bakomliggande orsaker till rörigheten (rad 9, 12) och den besökande

lärarens positioneras som den som har kännedom om hur olika elever kan fungera och vad som kan hända när rutiner bryts (rad 15, 19, 21). Förklaringarna avslutas med en nyansförskjutning, en *upkeying* (rad 24–27) där handledaren säger ”jag kände det nog lite sådär (vänder sig till B5) men S5 stackare ska du få vara med om detta nu” (rad 24–25). Det uttalas i en skämtsam ton och alla skrattar. Denna nyansförskjutning visar hur alla är medvetna om bedömningsituationen och handledarens stödjande positionering. Därmed blir inte handledarens omdöme till nackdel för lärarstudenten och en tillfällig konsensus bevaras.

Den besökande läraren nickar, lyssnar och instämmer. Därmed kan hon sedan aktivt träda fram med sitt omdöme trots att det kan upplevas motsäga handledarens omdöme. Den besökande läraren som har haft mer fokus på den fungerande samlingen beskriver en annan bild av lektionen utifrån lärarstudentens förmågor (rad 35–37). Därefter ställs en fråga till lärarstudenten (rad 38–40) vilket dels verkar vara en avledande skyddsåtgärd för att sluta samtala om den röriga delen av lektionen, dels ett aktivt framträdande som markerar vad som gäller nämligen att lektionen blev mycket bra. På så sätt upprättas och förstärks den inramning som glider mot att rikta bedömningsprocessen mot det som fungerade väl för lärarstudenten. Frågan om vad som kunde ha gjorts bättre ställs inte längre utan samtalet fortsätter med att berömma lärarstudentens förhållningssätt och förmåga att skapa en trevlig stämning, främst under samlingen.

Sammanfattningsvis visar båda exemplen ovan att det interaktionsmönster som konstrueras förefaller bero på ramglidningar. Vad som visas tydligt i dessa två samtal är hur organisering av tidigare erfarenheter, i detta fall tidigare omdömen och tidigare social information används för att skapa interaktionsmönster som handlar om att ägna sig åt bekräftelser och rådgivning. Ramglidningen definierar en ny riktning i den interaktiva bedömningsprocessen och alla rättar sig efter denna riktning trots att bedömningsprocessen dels i första exemplet glider från lärarstudentens självvärdering, dels i andra exemplet glider från det som lärarstudenten och handledaren hade fokus på och som fungerade mindre bra under lektionen.

Ramstörningar

Nedanstående resultat visar hur den gemensamma definitionen av situationen kan bli mer instabil av olika störningar inom inramningen. Exempelvis i början av ett av samtalen (samtal tre) där den besökande läraren utgår från matrisen. Handledaren kommer till samtalet några minuter senare än de andra två.

1. B3: *Ja men du om man nu tänker på dom här didaktisk,*

2. metodisk kompetens och så har vi relationell, kommunikativ
3. kompetens och så har vi den analytiska reflekterande
4. kompetensen, äum Är det något mål som du vet med dej
5. inom någon av dom här domänerna som har varit mer
6. knepigt än något annat?
7. S3: ... Gud vad svårt!
8. B3: Det var en svår fråga, ja jag tänkte väl det
9. S3: Jaa
10. B3: Men om man börjar med att titta på den här metodiska
11. kompetensen då (båda tittar i sina dokument och bläddrar)
12. S3: Mm
13. B3: Formulera tydliga verksamhetsmål?
14. S3: Nej men det har jag ju koll på tycker jag
15. B3: Det har du koll på. Kunna agera utifrån en helhetssyn
16. på barnet? (Excerpt 55)

När lärarstudenten svarar ja på frågan kommer handledaren in till samtalet. Hon frågar var hon ska sitta och den besökande läraren pekar mot platsen bredvid lärarstudenten och säger till handledaren att:

17. B3: Nu går vi igenom hela (säger det skämtsamt)
18. S3: (vänder sig mot H3) Vi kör från början hör du det var
19. det jag sa
20. B3: Nej tanken var ju att göra lite nedslag men ... (H3 tar
21. fram sina papper ur en mapp och sitter och bläddrar)
22. S3: ... Äum jo men jag ... ja
23. B3: Dom här första fjorton målen det är ju dom som nu ska
24. vara uppnådda på utvecklad nivå
25. S3: Ja dom har vi gått igenom
26. H3: Mm
27. B3: Ja och det är ju dom som hänger med dej genom hela
28. utbildningen
29. S3: Ja
30. B3: och i slutet i nästa termin ska vara på fördjupad nivå.
31. Är det något av dom här målen som du tänker att ...
32. S3: Som jag tycker är svårare?
33. B3: Ja
34. S3: ... Ääh ska vi se ... (alla tittar i sina papper) ... mm
35. B3: Göra lärandet synligt till exempel på sidan sju
36. S3: Ja det är alltid lite knepigt. Jag tycker ofta att man har
37. mer en ledarroll än att man .. Ja jag gör gärna det att jag
38. leder gärna och sen kanske jag glömmer bort lärandet lite
39. men det är ju att man. Det får man ju träna på
40. B3: Ja du menar att betona det för barnen

41. S3: *Ja men som när man kör idrott då är jag gärna, vill*
42. *liksom komma igång /.../ det är lättare om man har en*
43. *planering innan*
44. B3: *Ja och den tillhör den här domänen metodisk (Excerpt 55)*

Den besökande läraren försöker gå igenom de tre kompetensområdena som alla mål med tillhörande kriterier är indelade i (rad 1–4). Sedan kommer en fråga om lärarstudenten har upplevt något kompetensområde eller del av kompetensområde som mer problematisk än något av de andra (rad 4–6). Lärarstudentens reaktion på frågan verkar vara att den är svår att besvara (rad 7). Frågan blir för övergripande och lärarstudenten får svårt att veta hur hon ska svara. Svårigheten kan också bero på att lärarstudenten inte är förberedd och att hon själv inte har funderat kring vilka mål och kriterier som har relevans för utvecklande av sitt yrkeskunnande. Det sätt som frågan har formulerats på visar sig försätta lärarstudenten i svårigheter och en sårbarhet blottläggs (rad 8–13). Sårbarheten verkar bero på att frågorna skapar en viss osmidighet i samtalet. Lärarstudenten verkar införstådd med att matrisen kommer att behandlas (rad 18–19) och definierar situationen som en bedömningssituation men vet samtidigt inte riktigt hur det ska ske. Detta skapar en osäkerhet i hur bedömningssituationen kommer att utvecklas. Situationen gör att den besökande läraren tvingas rädda ansiktet på lärarstudenten och sig själv med hjälp av dels en stödjande positionering (Harré, 2002), dels genom en nyansförskjutning via en *down-keying* (rad 8) (Goffman, 1967/1970). Den stödjande positioneringen skapar en skyldighet att hjälpa lärarstudenten ur svårigheten med att svara på frågan. Med en skyddande åtgärd omformuleras frågan genom att endast välja ut ett av kompetensområdena och sedan ett av målen inom området (rad 10–11, 13).

Lärarstudenten kan nu svara på frågan (rad 14). Den besökande läraren övergår då till nästa fråga som formuleras med hjälp av ytterligare ett mål (rad 15–16). Lärarstudenten svarar åter ja på nästa fråga. För att i sin företrädande positionering nå upp till skyldigheten att förhålla sig till matrisen hanteras den utifrån en sekundär anpassning till situationen (Goffman, 1961/2014). Situationen framstår som en bedömningssituation där målen prickas av. Det skapar ett intryck av att följa det som gäller för bedömningsuppdraget.

När handledaren kommer in i rummet skapas åter en nyansförskjutning via en *up-keying* (Goffman, 1967/1970), vilket möjliggör för den besökande läraren att skämtsamt ironisera över situationen och samtidigt bjuda in handledaren i samtalet (rad 17). Nyansförskjutningen hjälper den besökande läraren att rädda sitt eget ansikte. Med en försvarande åtgärd distanserar hon sig från situationen och på ett avdramatiserande sätt visas en medvetenhet om dilemmat med att använda bedömningsmatrisen under samtalet.

Skämtsamheten uppfattas dock inte av lärarstudenten som istället vänder sig till handledaren och allvarligt säger att det blir så som de har förväntat sig, nämligen att den besökande läraren kommer att använda matrisen (rad 18–19). Det lärarstudenten säger och hur hon säger det visar hur den bakre regionen plötsligt kan bli synlig inom den främre regionen (Goffman, 1959/2007). Nyansförskjutningen förefaller därmed utvecklas till en *fabrication* eftersom varken handledaren eller lärarstudenten uppfattar skämtet. Sårbarheten blottläggs igen och jämvikten är i fara.

Lärarstudentens reaktion innebär att den besökande läraren får korrigera situationen och rädda allas ansikte genom att tala om att tanken egentligen är att göra några nedslag i matrisen (rad 20). Dessa nyansförskjutningar, som skapas direkt efter varandra, verkar också skapa störningar i samtalet vilket visas i en förvirring hos lärarstudenten. När situationen korrigeras försöker hon förklara sitt uttalande (rad 22). Detta uppmärksammas dock inte av den besökande läraren. För att försvara sitt ansikte undviker istället den besökande läraren ett fortsatt samtal om hur matrisen ska användas och börjar samtala om vilka mål och kravnivåer som gäller för denna VFU (rad 23–30). Denna ansiktsstrategi skyddar också lärarstudentens ansikte och både lärarstudent och handledare instämmer då med att de har gått igenom dessa mål (rad 25 – 26), vilket stabiliserar situationen. På så sätt kan den besökande läraren återgå till sin första fråga i exemplet, vilket tidigare inte besvarades (rad 31). Lärarstudenten undrar vad frågan kan handla om (rad 32) och den besökande läraren instämmer att lärarstudenten har förstått frågan rätt (rad 33).

Frågan förefaller dock återigen vara svår att besvara (rad 34). Lärarstudenten behöver fundera på svaret och det uppstår en stund av tystnad. Sårbarheten kan blottläggas och den besökande läraren får hjälpa lärarstudenten med att istället ge ett exempel på ett visst mål (rad 35). Förslaget räddar lärarstudentens ansikte och förslaget används direkt av lärarstudenten som då utvecklar en beskrivning av varför det kan vara svårt att synliggöra lärandet (rad 36–39). Lärarstudenten svar visar en sekundär anpassning till situationen och svaret blir därför så som det förväntas i gällande situation (Goffman, 1961/2014). På så sätt kan lärarstudenten åter igen positionera sig som en lärare i tillblivelse som reflekterar över sitt handlande på idrottslektioner. Den besökande läraren behöver då få lärarstudentens beskrivning förtydligad om vad hon menar med att synliggöra lärandet (rad 40). Lärarstudenten bekräftar den besökande lärarens undran genom att påstå att det i idrottsämnet är lätt att bara vilja komma igång men att det gäller att tänka på lärandet också (rad 41–43). Den besökande läraren instämmer och hänvisar (rad 44) till det didaktiska/metodiska kompetensområdet. Tillfälligt konsensus har etablerats.

Handledarens positionering visar sig i att lyssna och vara avvaktande eftersom hon verkar ha för lite information för att nå samma engagemang som de andra.

Istället bläddrar hon i dokumentet och försöker förstå var de befinner sig i det, vilket skapar en viss alienation från den fokuserade interaktionen (Goffman, 1967/1970). Senare bekräftar handledaren lärarstudentens resonemang med stöd av nickningar och ett mm-ande.

Sammanfattningsvis medverkar bedömningsmatrisen till en instabilitet i den gemensamma inramningen där ett interaktionsmönster konstrueras på ett osmidigt sätt. Samtalet flyter inte på utan det skapas flera olika störningar, dels beroende på en osäkerhet kring hur matrisen kan vara en del i den interaktiva bedömningsprocessen, dels beroende på en osäkerhet om vad frågorna som utgår från matrisen innebär och vad som då förväntas.

Stabilitet i den gemensamma inramningen

En gemensam inramning synliggörs när den besökande läraren förmedlar sina omdömen från den observerade lektionen och där både handledaren och lärarstudenten också utgår från att skolbesöket är en bedömningsituation med fokus på vad den besökande läraren bedömer. Emellertid visar det sig att förutsättningarna för den gemensamma inramningen kan vara olika, dels beroende på om den besökande läraren och handledaren tillsammans hjälps åt med att förmedla sina omdömen, dels beroende på om handledaren tillsammans med lärarstudenten visar ett visst motstånd till vad som förmedlas i vissa omdömen. Dessa variationer inom den gemensamma inramningen skapar olika interaktionsmönster såsom teamframträdande eller sekundär anpassning till situationen.

Teamframträdande skapar en kollegial bedömningsagenda

I exemplet nedan visas hur en stabilitet i den gemensamma inramningen konstrueras när den besökande läraren och handledaren definierar situationen som att de kan hjälpas åt med att förmedla sina omdömen från lektionen och samtidigt ge återkopplingar.

I intervjuerna beskriver de besökande lärarna att de förväntar sig att handledaren är en samtalsdeltagare som kan bidra med sina omdömen. I samtalen visar det sig dock att handledarnas positionering handlar främst om att vara den som lyssnar. Däremot när situationen möjliggör ett teamarbete mellan den besökande läraren och handledaren kan denna positionering förändras till att övergå till en bidragande positionering. Detta uttrycker en handledare så här:

Kristina: Hur känner du att dina möjligheter är att få komma fram med vad du vet liksom?

H2: Det tyckte jag absolut, att jag fick med det som B2 frågade "eller vad säger du" "har du någonting att inflika" "har du nånting

att tillägga i det här". Så jag hade absolut möjlighet och jag fick flika in med det som jag ville ha sagt. Så det kändes jättebra. Det var liksom inte bara dom två utan det var vi tre (Excerpt 56)

Handledaren har upplevt en positiv vi-känsla under samtalet. I utdraget nedan (ur samtal två) lyfts en sekvens fram som karaktäriseras av denna vi-känsla där ett längre teamframträdande synliggörs. Teamframträdandet uppvisas när samtalet berör dels en sångstund under lektionen, dels upplägget kring en introduktion av tvåans multiplikationstabell. Tidigare har lärarstudenten fått beröm för att hon avbröt lektionen med att sjunga en liten stund. Den besökande läraren inleder sedan med att återkomma till hur hon bedömde att sångstunden fungerade och vad som kan justeras. Sången hade som syfte att hjälpa eleverna med tvåans multiplikation men också att avbryta för att eleverna behövde koncentrationsstöd.

1. B2: Sången har vi pratat om lite att. Den blev ju inte så enkel. Det
2. var ju en svår melodi och ganska snabb men jag tänker just, man
3. kunde gjort när du hade (visar som en kolumn med hand upp och
4. ner) den där så kunde man bara gjort klammer eller nånting
5. 2,4,6,8 och ett sträck vid tio så man hade fått lite hjälp där att det
6. är en paus och där andas man, att du hade hjälpt dom lite där.
7. S2: Precis
8. B2: För det var lite så här (gungar framåt som lite hackigt) man
9. visste inte när man skulle stanna upp
10. S2: Nähä (S2 och B2 skrattar till)
11. H2: Men där tänkte jag också kanske på tabellen, ja för där bara
12. "här är gångertabellen" Dom har ju inte riktigt sett en
13. gångertabell innan.
14. B2: Nej
15. H2: Att man kunde tagit
16. B2: (nickar och visar med handflatan mot H2) Vi kunde nu (S2
17. avbryter)
18. S2: Det var tanken först också att
19. H2: (flikar in i det som S2 säger) Nu tar ju det tid
20. S2: att (visar rader med händerna i luften) säga hela tillsammans
21. H2: Ja, noll gånger två. Vad blir det tillsammans? Innan man
22. säger nåt kan man sätta upp svaren tillsammans
23. S2: Ja för det var så enkelt (skrattar till)
24. B2: Ja (nickar mot student)
25. S2: (Hör inte vad studenten säger när B2 pratar)
26. B2: och såna gånger, alltså när du gör en sån väldigt seriös stabil
27. och strukturerad genomgång, så kunde du nästan bara, du kunde
28. låta liksom svaren vara tomma och "vad ser vi här?"
29. S2: Ja

30. H2: Ja
 31. B2: "Tabell" (viskar) ja det är en tabell. Vad händer här?" (visar
 32. med handen raderna i tabellen i luften) och så blir det 2,4,6,8/.../
 33. Sen det där när man säger att "nu börjar ni bli lite trötta" Kan
 34. det föra med sej nånting ..eller?
 35. S2: Ja det kan det (skrattar till)
 36. B2: Jag bara funderade lite så här när jag hörde det "oj är jag
 37. trött" (alla skrattar till) (Excerpt 57)

I ovanstående exempel visas hur situationen definieras som en bedömningssituation där omdömen förmedlas. Den besökande läraren tar upp sången som lärarstudenten genomförde tillsammans med eleverna (rad 1–6, 8–9) och uttrycker att lärarstudenten hade kunnat förtydliga för eleverna sångstrukturen på tavlan. Den besökande läraren använder sig av ett aktivt framträdande genom att framföra sina omdömen samt återkoppla utan några omskrivningar (Goffman, 1967/1970). Lärarstudenten instämmer (rad 7) och de skrattar till tillsammans (rad 10). Trots att situationen definieras av deltagarna som en bedömningssituation behövs det explicita omdömet ändå mildras via skrattet som här får funktionen av en gemensam skyddsåtgärd. Omdömet med efterkommande återkoppling leder dock till att handledaren får möjlighet att understödja den besökande lärarens omdöme. För att göra detta möjligt behöver respektive lärarkategori positionera sig både som bedömare och som kollega (van Lagenhove & Harré, 1999). Handledaren utvecklar det explicita omdömet när hon uttrycker att sångstrukturen på tavlan (med tvåans tabell) kunde först ha använts för att introducera själva tabellen (rad 11–15). Därefter uttrycker handledaren ett ursäktande skäl såsom "nu tar ju det tid" (rad 19). Den ursäktande skyddsåtgärden används som en korrigering för att sedan kunna fortsätta framföra ytterligare förbättringsförslag. Fortsätter sedan med en ny återkoppling (rad 21–22).

Den besökande läraren och handledaren behöver båda framträda som kollegor som turas om att framföra sina omdömen. När handledaren exempelvis resonerar om sitt omdöme visar den besökande läraren att hon instämmer (rad 14, 16–17) och poängterar med en nickning och en handrörelse mot handledaren att omdömet är relevant i sammanhanget. På så sätt förhandlas olika förslag på förbättringar av lärarstudentens didaktiska val.

Inom denna förhandling försätts lärarstudenten i en passiv positionering. Engagemanget i teamframträdandet utvecklar en formell förtrolighet mellan den besökande läraren och handledaren, trots lärarstudentens försök till att förklara sina ställningstaganden och val (rad 18, 20). Detta verkar leda fokus bort från uppvisat engagemang för hur lärarstudenten tänker. För att bevara teamkänslan skapas ett beroende av varandra (Goffman, 1959/2007). Det i sin tur gör att de riktar en förhöjd uppmärksamhet mot det kollegiala agerandet

och engagemangförpliktelsen rubbas. Lärarstudenten måste därmed försvara sitt ansikte genom att avhålla sig från att försöka fortsätta att förklara och instämmer istället med handledarens resonemang (rad 23).

För att uppvisa ett teamframträdande behöver både den besökande läraren och handledaren regissera så att framträdandet bevaras och hanteras väl inför sin publik (Goffman, 1959/2007). Det märks att handledaren inte väntar in något tecken från den besökande läraren om att tillägga eller utveckla något, vilket annars är förekommande i samtalen. Handledaren tar istället initiativ till att föra fram sitt omdöme och regisserar i den stunden teamarbetet. Det som också kännetecknar regisseringen är att den besökande läraren samtidigt behöver vara den som sedan tar över och dirigerar riktningen i den gemensamma bedömningsprocessen (rad 26–32). Att den besökande läraren avslutar med att berömma studenten indikerar att tidigare kritik behöver dämpas med ett positivt inslag. Handledaren instämmer också (rad 30). För att bevara en tillfällig konsensus används beröm. Åtgärden bevarar allas ansikten men möjliggör också att fortsätta med ett nytt omdöme som då handlar om något annat (rad 33–34, 36–37), det vill säga hur lärarstudenten uttrycker sig när hon vill att klassen ska övergå till att sjunga sången. Lärarstudenten instämmer åter igen och i detta fall i den besökande lärarens fundering kring vad det kan innebära att säga till eleverna att de börjar bli lite trötta. Lärarstudenten får i sin passiva positionering endast bekräfta relevansen i omdömet (rad 29, 35). Teamarbetet visar sig försätta lärarstudenten i en underordnad positionering genom att vara mottagare istället för deltagare under samtalet.

Sekundär anpassning till den gemensamma inramningen

Trots att det råder en gemensam inramning där alla definierar samtalet som en bedömningsituation visas ett motstånd mot vad som händer i den interaktiva bedömningsprocessen. Motståndet visar sig när inget teamframträdande skapas och den besökande läraren själv måste explicitgöra sina omdömen.

Utan teamframträdande skapas en skör bedömningsagenda

I nedanstående exempel (ur samtal ett) har den besökande läraren övergått från att ställa frågor i syfte att utveckla lärarstudentens yrkeskunnande till att uttrycka sina omdömen. Ett omdöme bygger på att lektionen värderades som att inte vara interaktiv och lustfylld för eleverna. Som utgångspunkt för att beskriva sitt omdöme samt för att ge återkoppling använder den besökande läraren en av lärarstudentens bilder ur den digitala presentationen. Bilden visar en zebra som istället för ränder har prickar. Syftet med bilden är att beskriva att fakta om exempelvis zebror ska vara sann.

1. B1: *Där tror jag finns en utmaning om man ska säga att*

2. tänka för dej att om jag har en årskurstrea och dom inte
 3. är så duktiga att sitta och lyssna
 4. S1: Mm (nickar)
 5. B1: Så här som dom var idag (skrattar till lite). Hur kan jag
 6. liksom skapa det? Jag tänker .. (tittar i sina anteckningar) och
 7. jobba på det här? Kanske kan informationen ges tydligt klart med
 8. interaktivitet och ändå äum .. nåt lustfyllt moment alltså nånting
 9. som dom känner, jag spontant gick ju igång på din zebra...
 10. S1: (skrattar till)
 11. B1: Alltså tänkte bara woaw! Den! Om du hade
 12. S1: Mm (nickar och H1 nickar)
 13. B1: haft den texten med den prickiga zebran
 14. S1: Mm (nickar)
 15. B1: och sagt "är det här en faktatext" så hade man börjat.
 16. Då hade du både fått med det här källkritiska (H1 nickar)
 17. det hade kunnat gå att granska de. Man hade också kunnat titta på
 18. vad det är för nånting som skiljer den här, borde i alla fall skilja
 19. den här texten
 20. S1: Ja just det (skratt)
 21. B1: från berättande text (H1 nickar). Vi kan ju låtsas att
 22. det här är en berättande text och då får ju det här vara den här
 23. udda lite prickiga zebran (tittar på H1) /.../
 24. B1: Men det var nånting spontant som jag som jag bara satt
 25. och lyssnade till här och som, tycker jag, man kan lyfta och
 26. fundera. Man måste ju hela tiden spegla sej själv och reflektera
 27. S1: Mm (nickar)
 28. B1: Nu har jag gjort det här om jag skulle göra det
 29. annorlunda (handledare nickar) Vad kan? Vad är det för
 30. moment jag skulle kunna förfina? (en rörelse mot student)
- (Excerpt 58)

Den besökande läraren inleder med ett resonemang kring ett delvist uttalat omdöme att lärarstudenten behöver synkronisera sina didaktiska val med berörd elevgrupp (rad 1–9). När detta omdöme förmedlas verkar sårbarheten blottläggas. Den besökande lärarens företrädande positionering innebär att hon har både en rättighet och en skyldighet att använda sina omdömen. Samtidigt behövs hänsyn visas och när sårbarheten blottläggs skyddar den besökande läraren de andras ansikten och försvarar sitt eget genom att själv resonera och skämta (rad 5). Skämtet fungerar som en *upkeying* (Goffman, 1974) vilken skapar en nyansförskjutning som i detta fall och för stunden förskjuter allvar till skämt. Skämthsamheten avdramatiserar omdömet och möjliggör att få fortsätta utveckla ett resonemang kring sitt omdöme.

Därefter tittar den besökande läraren i sina anteckningar (rad 6) och återgår därigenom till att beskriva vikten av att eleverna lustfyllt och interaktivt får veta skillnaden mellan en faktatext och en berättande text (rad 7–9). Beskrivningen börjar med att med hjälp av en engagemangsförpliktelse uppvisa ett aktivt framträdande. På ett uppmuntrande vis uttrycks intresse över bilden med zebran. Det medför att lärarstudenten skrattar till (rad 10), vilket också dämpar sårbarheten i interaktionen. Sedan fortsätter den besökande läraren med sitt resonering utifrån sitt omdöme (rad 11–23).

Situationen innebär att lärarstudenten och handledaren intar en lyssnarpositionering, vilken kan förklaras med ett visst motstånd till det som pågår. Situationen kräver dock en dramaturgisk disciplinering (Goffman, 1959/2007) för att inte verka avvisande samt att den också förpliktigar till att visa ett visst engagemang. Därför visas också ett intresse för den besökande lärarens resonemang. Lärarstudenten följer med i resonemanget med nickningar och kroppsrörelser och språklig respons (säger ”mm”) (rad 12, 14, 20, 27). Handledaren lyssnar också men använder inte lika aktivt sitt kroppsspråk. Några nickningar görs dock när den besökande läraren beskriver didaktiska exempel med hur zebran kan användas samt nödvändigheten med reflektion kring olika didaktiska val (rad 12, 16, 21). När den besökande läraren för fram sin återkoppling verkar hon söka stöd hos både handledaren och i sina anteckningar. Det görs genom att ofta vända sig mot handledaren eller titta ner i sina anteckningar. Handledaren handlar dock i en tillbakadragen och avvaktande positionering. Den tillbakadragna positioneringen konstruerar ett intryck av ett distanserat framträdande. Den besökande lärarens reflekterande och kritiska förhållningssätt i sin återkoppling verkar fungera som ett ansiktshot. Om handledaren skulle träda fram till försvar för den studerande under denna sekvens i samtalet kan det uppstå en ökad sårbarhet och jämvikten i samtalet kan rubbas. Att hamna i en försvarsställning innebär också en fara för den besökande lärarens företrädande positionering. Handledaren kan också uppleva att själv bli bedömd eftersom det didaktiska upplägget i den observerade lektionen kan hänga samman med den ordinarie undervisningen i klassen. Motståndet verkar innebära att handledaren och lärarstudenten sekundärt anpassar sig till situationen. Denna form av anpassning gör att den besökande läraren behöver försvara sitt ansikte. Först får hon återigen avdramatisera genom att skämta (rad 18–19). Lärarstudenten hjälper till att bevara hennes ansikte genom att kommentera skämtet och skratta till (rad 20). Därefter kräver situationen en ökad intrycksstyrning. Den fortsatta återkopplingen framförs med hjälp av en försvarande åtgärd genom att vara försiktig men ändå lojal mot sitt ansikte. Försiktigheten består i uttrycket ”det var nånting spontant” (rad 24) som hon kom att tänka på men förklarar samtidigt att det ändå bör vara värt att lyfta och fundera på eftersom kravet finns på att utveckla förmågan att göra egna självvärderingar (rad 25–30).

Det återkopplande resonemanget visar sig ske med en dramaturgisk försiktighet (Goffman, 1959/2007) från den besökande lärarens sida men även en viss dramaturgisk disciplinering. Den besökande läraren behöver agera disciplinerat så att hon inte rycks med och blir för engagerad i sin framställning, exempelvis när idén om zebran introduceras i återkopplingen.

Sammanfattningsvis framstår det som att en gemensam inramning där omdömen och återkopplingar görs explicita men där ett teamframträdande saknas skapar ett interaktionsmönster med en ökad intrycksstyrning för den besökande läraren. Det förefaller bero på handledarens och lärarstudentens sekundära anpassning till situationen. Den sekundära anpassningen skapar dock ingen dialog mellan samtalsdeltagarna. Handledaren och lärarstudenten intar istället en lyssnarpositionering. En gemensam inramning med teamframträdande skapar däremot ett mindre behov av skyddande och försvarande åtgärder men i sin tur försätter det lärarstudenten i en lyssnarpositionering.

Sammanfattning av del två

Den sociala interaktionen ställer krav på att samtalsdeltagarna försöker definiera situationen på ett likartat sätt och med ett engagemang fokusera på ett gemensamt syfte med bedömningsuppdraget. Detta krav handlar om viktiga villkor för ett kvalificerat yrkesutövande (Måseide, 2013), vilket tydligt framgår i resultatet i del två. Det som framträder i samtalen är dock hur den interaktiva bedömningsprocessen förefaller öka sårbarheten i interaktionen, såväl när det råder skilda som gemensamma inramningar.

De interaktionsmönster som skapas vid skilda inramningar ökar behovet av att styra de intryck som avges i situationen. Den ökade intrycksstyrningen innefattar förklarande, försvarande, och undvikande åtgärder inom samtalsdeltagarnas ansiktsarbeten samt en svagare engagemangsförpliktelse hos främst handledaren. Det innebär att det för den besökande läraren blir viktigare att återställa jämvikten i interaktionen än att såväl följa förväntan av ett reflekterande förhållningssätt, i ett formativt syfte, som att följa förväntan av att ha handledaren som en aktiv samtalsdeltagare inom bedömningsuppdraget. Motståndet som uppstår när handledaren och lärarstudenten positionerar sig riskerar att bli hotande mot det sociala värde som den företrädande positioneringen innefattar.

Även i en gemensam inramning skapas obalans mellan ritualiserade hänsyns- och respektregler och sårbarhet (Goffman, 1959/2007). Denna obalans konstrueras när ramglidningar, ramstörningar samt motstånd visar en tillfällig osäkerhet inom bedömningsprocessen. När det sker ramglidningar i samtalen verkar tidigare omdömen samt tidigare social information fungera som

utgångspunkt för att fortsätta bedömningsprocessen i en ny riktning. Det interaktionsmönster som då konstrueras synliggör en stödjande positionering hos både den besökande läraren och handledaren i deras aktiva framträdanden med att bekräfta lärarstudenten. Engagemangsförpliktelsen i den nya riktningen visar en ökad förståelse för lärarstudentens situation att vara bedömd (Goffman, 1967/1970). Ett sådant respekttagande styr den fortsatta bedömningsprocessen mot att vara mer rådgivande.

När bedömningsmatrisen används konstrueras istället ramstörningar i interaktionen. Det visar sig i en osäkerhet, dels genom förvirring och tveksamheter om hur samtalsdeltagarna ska samtala om lärarstudentens yrkeskunnande utifrån innehåll ur matrisen, dels i nyansförskjutningar för att försöka stabilisera denna osäkerhet. Motstånd inom den gemensamma inramningen visar dock ingen osäkerhet utan snarare en sekundär anpassning till bedömningsituationen. Den sekundära anpassningen handlar om att handledaren och lärarstudenten genom sina bevakande och lyssnande positioneringar följer de spelregler som gäller för situationen (Goffman, 1961/2014). Av hänsyn till den besökande lärarens företrädande positionering ifrågasätter de inte vad som händer i bedömningsprocessen men samtidigt tar de inte aktiv del i vad som framförs.

Då ett teamframträdande etableras stabiliseras den gemensamma inramningen. Båda lärarkategorierna har fullt upp med att i sitt teamarbete aktivt framträda med att komplettera och understödja varandras omdömen och återkopplingar från lektionen. Det blir också märkbart hur detta interaktionsmönster gör att lärarstudenten intar en passiv positionering.

Slutsatsen är att sårbarheten i interaktionen är direkt relaterad till vad som händer inom bedömningsprocessen. Vid både skilda och gemensamma inramningar skapas en sårbarhet när bedömningsprocessen framhävs på olika sätt, trots att det i de besökande lärarnas företrädande positionering ges både rättighet och skyldighet att företräda bedömningsuppdraget. Sårbarheten gör att behovet av att ordna och bevara ett tillfälligt fungerande konsensus i samtalet förefaller bli centralt oavsett om situationen definieras på ett likartat sätt eller inte.

Del 3 Interaktions- och institutionsordningens påverkan på bedömningsprocessen

Hur främst den besökande läraren har möjlighet till information samt hur omdömen förmedlas och används till återkopplingar påverkas av de handlingskäl som bedömningslogikerna konstruerar samt av samtalets interaktionsmönster. Nedanstående avsnitt beskriver denna påverkan genom

hur den interaktiva bedömningsprocessen påverkas av motverkan eller samverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen under skolbesöket, med fokus på samtalsituationen. Det görs genom en sammanvävd analys där analysmodellen (s. 63) kommer att vara utgångspunkten för analysen. Först redovisas resultat som synliggör påverkan och dess konsekvenser när de olika ordningarna motverkar varandra. Därefter redovisas resultat som synliggör påverkan och dess konsekvenser när de olika ordningarna samverkar med varandra.

En motverkan mellan de båda ordningarna

Resultatet visar att interaktionsordningen motverkar den institutionella ordningen. Motverkan mellan de båda ordningarna verkar finnas när det diskretionära arbetet utgår från de logiker som vägleder vad som bör vara målsättningen med bedömningsuppdraget. Den matrisgrundade bedömningslogiken, som istället vägleder genomförandet av bedömningsuppdraget, visar sig också vara en del i denna motverkan.

Den ena målsättningen med bedömningsuppdraget förefaller vara att frågor och återkopplingar i första hand används i ett formativt syfte men där svaren på frågorna kan användas i ett kontrollerande syfte, vilket visar sig vara den andra målsättningen. Samtidigheten och motstridigheten mellan de bedömningslogiker som ligger till grund för dessa målsättningar skapar en osäkerhet om hur situationen ska definieras och olika ansiktsbevarande åtgärder och positioneringar behövs. Denna interaktionsordning visar sig försvaga vägledningen av dessa logiker. Detta gäller även för den matrisgrundade bedömningslogiken. Därmed motverkar interaktionsordning den institutionella ordningen. Nedan presenteras utförligare hur den interaktiva bedömningsprocessen påverkas av denna motverkan gällande möjlighet till information samt möjlighet till att förmedla explicita omdömen och använda dem för återkopplingar.

Frågor blir ett ansiktshot

Prioriteringen av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken synliggörs i uttryck för ett visst pedagogiskt förhållningssätt. Detta förhållningssätt bygger på ambitionen att ställa öppna frågor för att lärarstudenten ska få möjlighet till, dels en självvärdering av lektionen, dels en gemensam reflektion med den besökande läraren i ett formativt syfte. När den besökande läraren ställer frågor till lärarstudenten skapas dock en sårbarhet och behovet av intrycksstyrning visar sig öka, oavsett hur samtalen inramas. Frågorna verkar på så sätt begränsa möjligheten till utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande och samtidigt möjligheten till information. Detta gäller dels när frågor ställs utifrån vad som har observerats under lektionen, dels frågor som ställs när bedömningsmatrisen explicit behandlas i samtalet.

När en fråga ställs utifrån den observerade lektionen verkar det uppstå en osäkerhet i vad den kan innebära och vad som förväntas av svaret. Det får till följd att lärarstudenten ofta svarar på något annat än vad frågan handlar om. Därmed behöver den besökande läraren avvakta med sin fråga eller med följdfrågor och formulerar oftast en helt ny fråga. Det visar sig även vara så att lärarstudenten försöker ta reda på vad den besökande läraren menar med frågan. När en omformulering av frågan görs skapar emellertid ansiktsbevarande strategier ofta en annan riktning i omformuleringen av frågan. Det kan också vara så att den besökande läraren inte omformulerar frågan utan undviker och fortsätter med ett annat samtalsinnehåll. Osäkerheten kan bero på att den besökande lärarens frågor inte stämmer överens med den uttalade självvärderingen som lärarstudenten troligtvis gör under och efter lektionen, vilket kan försvåra för studenten hur hon ska svara. Det kan också bero på att lärarstudenten inte vet eller förstår vilket omdöme som frågan grundar sig i. Ett omdöme är oftast inte explicit förmedlat innan frågan ställs. Liknande interaktionsmönster visar sig även vid de få tillfällen som handledaren får en fråga. Konsekvensen av detta visar sig vara att det blir svårt för den besökande läraren att hålla sig kvar vid det som efterfrågas. Det verkar bero på behovet av att behålla konsensus i samtalet. Att frågor utifrån vad som har observerats under lektionen blir ett ansiktshot verkar därigenom begränsa möjligheten till information, vilket också visas vid frågor utifrån bedömningsmatrisen.

När bedömningsmatrisen behandlas explicit skapar samtalssituationen vissa ramstörningar och därmed vissa interaktionsmönster. Ramstörningarna utvecklas beroende på hur den matrisgrundade bedömningslogiken hanteras. För att på lämpligaste sätt använda bedömningsmatrisen konstrueras en avcheckande karaktär på frågorna. Lärarstudenten svarar också oftast utifrån ett ja eller nej-svar. Detta förfaringssätt verkar bero på motståndet mot den matrisgrundade bedömningslogiken för att dynamiken i samtalet inte ska gå förlorad. I situationen påverkas ändå dynamiken. Situationen verkar inte skapa något större engagemang från varken handledaren eller lärarstudenten. De intar istället en lyssnande och avvaktande positionering. Det i sin tur skapar en sårbarhet i interaktionen och även här krävs ansiktsbevarande strategier när frågor ställs. Det blir också svårt för den besökande läraren att ställa följdfrågor. Detta gäller även vid hanteringsstrategin att anpassa den matrisgrundade bedömningslogiken till den kontextgrundade bedömningslogiken med hjälp av hänvisningar till matrisen. Dessa hänvisningar verkar inte möjliggöra att några följdfrågor ställs. Den besökande läraren gör istället en ny hänvisning till en annan målformulering eller ett annat kompetensområde. Även uppdelningen av den kontextgrundade och den matrisgrundade bedömningslogiken visar att frågor utifrån matrisen inte kan ta stöd i tidigare samtalsinnehåll från lektionsobservationen, vilket

också kan vara en möjlig orsak till att det inte ställs några följdfrågor. Trots att flera hanteringsstrategier används för att på lämpligaste sätt använda bedömningsmatrisen verkar det inte bidra till en fördjupad information utifrån bedömningsmatrisens mål och kriterier. Konsekvensen blir att de interaktionsmönster som konstrueras utifrån hur bedömningsmatrisen används inte möjliggör för att få information om grad av kvalitet hos lärarstudentens yrkeskunnande relaterat till de fastställda kriterierna.

Explicita omdömen undviks för att behålla konsensus

Under samtalet antas att möjligheten finns att bidra till utveckling av lärarstudentens yrkeskunnande samt att, trots det kontrollerande syftets underordnade roll, ändå kontrollera detta yrkeskunnande. Hur olika omdömen används visar sig därmed på två sätt, dels som implicita underlag för återkoppling, dels som implicita underlag för frågor för ytterligare information. De besökande lärarna menar att ställa frågor inom den reflexiva hållningen kan möjliggöra att lärarstudentens analysförmåga utvecklas men att tanken om att det ska föregå med ett explicit omdöme verkar emellertid innebära en för stor risk för att lärarstudenten kan uppleva ett misslyckande. När omdömen görs explicita visar sig situationen också bli sårbar och ansiktsbevarande åtgärder behövs. Detta interaktionsmönster konstruerar behov av att undvika att explicitgöra omdömen oavsett vilket syfte som gäller i situationen. Omdömen verkar snarare användas som en implicit grund för vilka frågor som ska ställas samt till hur den reflexiva hållningen ska etableras. Konsekvensen av detta blir att omdömen från observationen och under samtalet blir mer eller mindre osynliga.

Även när samtalssituationen definieras på ett likartat sätt mellan samtalsdeltagarna kan sårbarheten blottläggas via ramglidningar och nyansförskjutningar och på så sätt begränsa möjligheten att explicitgöra olika omdömen. Vid ramglidning övergår exempelvis återkopplingar till mer rådgivande och bekräftande inslag, utan att ha föregåtts av ett explicit omdöme, vilket förstärker osynligheten av utfallet av gjorda bedömningar. Det blir svårare att härleda återkopplingen till vad som kan vara ett bakomliggande omdöme eftersom de allmänna råden inte är direkt kopplade till lärarstudentens prestationer. Här visar det sig att interaktionsordningen reducerar ansvaret att utifrån ett explicit omdöme ge en eller flera konkreta återkopplingar. Konsekvensen blir att omdömen förblir mer eller mindre osynliga vilket även påverkar kvaliteten på återkopplingen. Detta reducerar i sin tur det formativa syftet inom bedömningsuppdraget.

Reduceringen av ansvaret att explicitgöra ett omdöme märks även när den tillfälliga kollegiala tilliten gör att den besökande läraren får svårt att be handledaren utveckla sina omdömen, exempelvis i relation till förhandsinformationen eller vid de omdömen som framkommer under

samtalet. Allra helst när handledarna beskriver att de upplever lärarstudenten som en kollega. Den besökande lärarens funderingar eller behov av klargöranden av innebörden i handledarens omdöme kan riskera att vara ansiktshotande vilket kan innebära att den tillfälliga kollegialiteten går förlorad eller att förtroendet mellan de olika organisations- och verksamhetsfälten kan försvagas. Istället ges uttryck för ett hänsynstagande och några följdfrågor ställs inte.

Mer än en inramning skapar otydlighet i bedömningsprocessen

Att möjligheten till information begränsas och att omdömen ofta blir mer eller mindre osynliga kan förklaras av att trots prioriteringen av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken konstrueras flera inramningar av samtalet. Det kontrollerande syftet går inte helt bortse ifrån vilket innebär att samtalsdeltagarna behöver förhålla sig till mer än en inramning. Lärarstudenten verkar få svårt att avläsa och förstå var i bedömningsprocessen den besökande läraren befinner sig, hur den görs och i vilket syfte. Det i sin tur visar sig försvåra hur situationen med större säkerhet kan definieras och därför behövs olika positioneringar samt ansiktsbevarande åtgärder. Det visar sig också att ingen av samtalsdeltagarna varken i början av samtalet eller under samtalet frågar om syftet med skolbesöket, observationen eller samtalet. Under samtalen uttrycks däremot några förtydliganden om att det är intressant och lärorikt att reflektera över den observerade lektionen. Detta kan bero på att samtidigheten och motstridigheten mellan den utvecklingsgrundade bedömningslogiken och den kontrollgrundade bedömningslogiken konstruerar interaktionsmönster som försvårar att göra syftet med lektionsobservationen och samtalet transparent under samtalen. Detta verkar dock orsaka en otydlighet i den interaktiva bedömningsprocessen.

Den interaktionsordning som framträder visar också att den besökande läraren får backa i sin företrädande positionering. Utifrån de interaktionsmönster som konstrueras får den besökande läraren anpassa sitt framträdande, vilket påverkar hennes företrädande positionering och sätt att förhålla sig till bedömningsuppdraget. Det beror på det motstånd som visas genom hur handledaren och lärarstudenten positionerar sig. Därmed försvagas rätten till att explicitgöra ett omdöme utifrån det formativa eller det kontrollerande syftet. I interaktionsmönster som skapas inom teamframträdanden ges däremot större utrymme till förmedling av explicita omdömen samt återkopplingar. Säkerheten hur situationen definieras ökar och bedömningsprocessen blir tydligare, i alla fall för utfallet av gjorda bedömningar. Behovet av ytterligare möjligheter till information utifrån de förmedlade omdömena tycks dock minska. Det ställs färre frågor till lärarstudenten. Det som handledaren framför i sina explicita omdömen verkar ge tillräcklig information för den besökande läraren eller att det kollegiala framträdandet minskar behovet av att ställa frågor för ytterligare information.

Sammanfattningsvis framkommer det att interaktionsordningen motverkar den institutionella ordningen. Denna motverkan påverkar den interaktiva bedömningsprocessen, dels genom att begränsa möjligheten till information, dels genom att omdömen sällan görs explicita och därmed ofta blir mer eller mindre osynliga och dels genom att syftet blir otydligt. Slutsatsen är att vägledningen av två i stort sett oförenliga bedömningslogiker för målsättningen med bedömningsuppdraget skapar en spänning vilket ökar behovet av intryckstyrning. De interaktionsmönster som därmed konstrueras förefaller försvaga möjligheterna för vägledning av den kontrollgrundade bedömningslogiken men även för vägledning av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken, trots att den prioriteras. De två ordningarna förefaller därmed försvaga målsättningen med bedömningsuppdraget genom att vägledningen av den kontrollgrundade bedömningslogiken och den utvecklingsgrundade bedömningslogiken blir svaga garantier för den interaktiva bedömningsprocessen. Även den matrisgrundade bedömningslogiken blir en svag garant men i detta fall för hur bedömningsuppdraget bör genomföras.

En samverkan mellan de båda ordningarna

Resultatet visar även att interaktionsordningen samverkar med den institutionella ordningen. I första hand råder en samverkan när det diskretionära arbetet utgår från kombinationen mellan den kontextgrundade, den observationsgrundade och den rimlighetsgrundade bedömningslogiken vilka vägleder genomförandet av bedömningsuppdraget under skolbesöket. Denna vägledning verkar inte vara lika utmanande för den sociala interaktionen. I andra hand råder det en samverkan när det diskretionära arbetet utgår från den omsorggrundade bedömningslogiken som vägleder vad som bör vara den tredje målsättningen med bedömningsuppdraget. Denna målsättning stämmer väl överens med de interaktionsmönster som konstrueras under samtalen, vilket tyder på en samverkan mellan de båda ordningarna. Nedan presenteras utförligare hur den interaktiva bedömningsprocessen påverkas av denna samverkan gällande möjlighet till information samt förmedling av explicita omdömen och hur de används som återkoppling.

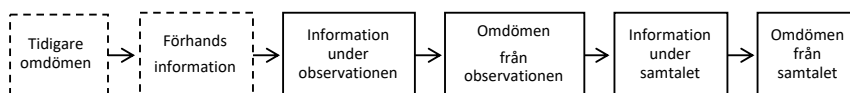
Genomförandet av bedömningsuppdraget gör informationen selektiv

Kombinationen av de tre bedömningslogikerna som vägleder genomförandet av bedömningsuppdraget styr inte bara samtalets struktur och innehåll utan också hur den besökande lärarens bedömningsansvar förhåller sig till handledarens. Det visar sig att förhandsinformationen från handledaren och tidigare omdömen från HFU bidrar till en positiv förväntan på lärarstudentens yrkeskunnande inför skolbesöket. Samtidigt är det den besökande lärarens perspektiv som anger riktningen för vilken information som möjliggörs under skolbesöket. Detta perspektiv skapar även möjlighet till en revirgräns mellan

vem som har bedömningsansvaret. Konsekvensen blir emellertid ett selektivt informationsunderlag inför bedömning, vilket redovisas närmare i nedanstående text.

Tidigare omdömen och information blir vägledande

Resultatet i gällande studie visar att bedömningsprocessen inom skolbesöket påverkas av tidigare implicita omdömen samt förhandsinformationen som delgivits innan besöket. Denna vetskap innan skolbesöket visar sig i sin tur ge ett riktmärke för ytterligare information, dels under den observerade lektionen, dels under samtalet. Nedanstående figur (Figur 7) visar detta förlopp.



Figur 7. Ett schematiskt förlopp över hur tidigare omdömen och information vägleder fortsatta bedömningar.

Figuren visar hur bedömningsprocessen tar avstamp i momentet beslut/åtgärd, dels via tidigare implicita omdömen från HFU-kurser (och för samtal fyra från en tidigare VFU-kurs), dels via handledarens förhandsinformation och dels via tidigare implicita omdömen om handledarens kvaliteter som grundskollärare eller som handledare. Detta skapar ett underlag som tillsammans med lektionsplaneringen sedan vägleder den fortsatta bedömningsprocessen. Dock synliggörs detta underlag ytterst sällan i samtalen men finns omnämnt i intervjuerna.

Avstamp i momentet beslut/åtgärd visar att en avsikt att inleda observationen förutsättningslöst inte framstår som en lämplig ingång. Inför skolbesöket finns redan en positiv förväntan på lärarstudentens yrkeskunnande och inför några samtal antas det även att lärarstudenten är i goda händer hos en duktig handledare. Hade inte tidigare implicita omdömen funnits så kanske den interaktiva bedömningsprocessen istället hade riktats mot ett mer kontrollerande syfte utifrån ett urvals- och sorteringsbehov samt mot graden av kvalitativa aspekter i lärarstudentens yrkeskunnande utifrån mål och kriterier. De tidigare implicita omdömena verkar dock vara svåra att använda för att utkristallisera grad av kvalitet i yrkeskunnandet eftersom de främst visar sig bygga på implicita kriterier. Detta underlag för den fortsatta bedömningsprocessen och den positiva förväntan inför skolbesöket påverkar möjligheterna att på ett smidigt sätt genomföra bedömningsuppdraget så som det organiseras och förväntas men medverkar samtidigt till att informationen blir selektiv. Här får den kontextuella och den rimlighetsgrundade bedömningslogiken en framträdande roll.

Den besökande lärarens perspektiv blir i fokus

Den observationsgrundade bedömningslogiken, i kombination med den kontextgrundade och den rimlighetsgrundade bedömningslogikerna, vägleder mot att den besökande lärarens perspektiv blir i fokus under samtalet. Observationstillfället värderas som något viktigt för att säkerställa hur bedömningsuppdraget organiseras under VFU. Observationen antas vara en naturlig bedömningsform för att bedöma yrkeskunnande. Denna vägledning förefaller handla om att i tyst samförstånd förlita sig på reproducerbarhetsprincipen, ett av rättvisekraven på bedömningsprocessen (Molander, 2011). De besökande lärarna verkar ha kunskap om vad handledare brukar föra fram om lärostudentens yrkeskunnande. Detta, tillsammans med erfarenheter av tidigare observationer, förefaller skapa en konsistens inom den information som framkommer mellan skolbesöken, vilket i sin tur även rättfärdigas av den kontextgrundade bedömningslogiken. Erfarenheter av tidigare skolbesök verkar ha byggt upp en kontextuell förståelse för vad som påverkar lärostudentens prestationer och därmed påverkar informationen och därefter bedömningen. Denna kunskap och erfarenhet, genom vägledningen av de tre bedömningslogikerna, som den besökande läraren besitter medför å andra sidan ett visst bundet resonemang under bedömningsprocessen (Molander, 2011).

Vid momentet information inom bedömningsprocessen verkar den institutionella ordningen få en direkt betydelse för interaktionsordningen. Eftersom den besökande lärarens perspektiv påverkar vilken information som blir underlag för bedömningar skapar det ett interaktionsmönster som visar sig i hur både handledarna och lärostudenterna ofta intar en lyssnande och avvaktande positionering. Därmed framkommer studentens perspektiv enbart fragmentariskt utifrån vad den besökande läraren vill veta om lektionen. Detsamma gäller för handledarens perspektiv. Trots att flertalet av de besökande lärarna uttrycker en förväntan att ta del av handledarens omdömen, ur ett bredare perspektiv än vad lektionen kan ge, efterfrågas sällan att de explicit ska delge dessa omdömen under samtalen. På så sätt verkar även interaktionsmönstret påverka möjligheten för den besökande läraren att efterfråga information från handledaren och vice versa för handledarna att förmedla sina omdömen som ytterligare information. Detta verkar understödjas av att den kontextgrundade bedömningslogiken vägleder mer mot den besökande lärarens kontextuella förståelse än mot handledarens bredare perspektiv eftersom logiken kombineras med den observationsgrundade bedömningslogiken. Detta visar sig emellertid minska utrymmet för att få information ur andra perspektiv och informationen blir selektiv. Om det visar sig vara någon information som avviker från tidigare omdömen innan skolbesöket eller under skolbesöket tycks det ändå vara rimligheten inom den samlade informationen och de samlade implicita omdömena relaterat till kontextuella omständigheter som får överväga. Detta

visar också hur kombinationen av dessa tre logiker inte ökar sårbarheten. Det verkar även vara förgivettaget att hänsyn till sammanhanget och vad som är rimligt och relevant inom bedömningsprocessen inte behöver uttalas.

En revirgräns skapas för vem som bedömer

Att den besökande lärarens perspektiv dominerar skapar möjlighet till en revirgräns mellan vem som har ett bedömningsansvar. Handledarna accepterar, genom en sekundär anpassning, att det är de besökande lärarna som under skolbesöket har bedömningsansvaret och bekräftar detta med icke verbal kommunikation. Det synliggörs i dels lyssnar- och bevakarpositionerna och dels i ansiktsbevarande strategier där handledaren nickar och inte avbryter för att explicit förmedla sina egna omdömen eller börja ställa egna frågor till lärarstudenten. Det skulle utmana hela samtalssituationen. En möjlig förståelse av hur detta interaktionsmönster skapas visar sig vara att det konstrueras en dold överenskommelse om hur de båda lärarkategorierna ska förhålla sig till bedömningsuppdraget (Svensson, 2010; Abbot, 1988). Överenskommelsen förefaller vara att den besökande läraren bedömer under skolbesöket och handledaren under den resterande delen av VFU. En observationsgrundad bedömningslogik kan på så sätt vara ett medel för att i ett annat organisations-/verksamhetsfält legitimera lärarutbildningens kontroll och övervakning av lärarstudentens yrkeskunnande. Om handledaren skulle bortse från denna överenskommelse blottläggs sårbarheten i interaktionen och en öppen konflikt skulle kunna utvecklas. Risken är då stor att alla förlorar sitt ansikte och legitimitetsproblem uppstår. Denna överenskommelse kan bero på att de företräder sina verksamheter men också sina lärarkollegor. Samtidigt verkar det som att handledaren, via den sekundära anpassningen, markerar sitt revir genom sina positioneringar. Det kan var ett sätt att antingen avstå från att vara en del i bedömningsansvaret eller vara beredd att förmedla information i de fall den besökande lärarens omdömen inte överensstämmer med handledarens. Detta interaktionsmönster i samverkan med kombinationen mellan de tre bedömningslogikerna som vägleder hur bedömningsuppdraget bör genomföras verkar förstärka att informationen blir selektiv.

Teamframträdandet både möjliggör och begränsar information

Under samtalen kan det uppstå teamframträdanden där en kollegial tillit tillfälligt överskuggar behovet av att sätta gränser för bedömningsansvaret. Detta teamframträdanden finns i alla samtalen, både flyktiga och lite mer stabila sekvenser. I de stabila teamframträdandena märks tydligt att intrycksstyrningen skapar sin egen bedömningsagenda. Detta interaktionsmönster möjliggör för handledaren att förmedla sina omdömen från lektionsobservationen eller från veckorna innan skolbesöket men också för den besökande läraren att vara explicit i användandet av sina omdömen. De hjälper varandra med att förmedla sina omdömen samt att ge

återkopplingar. Teamframträdandet skapar på så sätt explicita och därmed synliga omdömen för lärarstudenten. Däremot krävs olika grader av ansiktsarbete beroende på vad dessa omdömen innehåller. Om de innehåller bekräftelse och beröm behövs inte ansiktsbevarande strategier lika mycket. Innehåller omdömena en form av kritik ökar istället sårbarheten. Det åtgärdas genom att efter omdömet har explicitgjorts visa hänsyn och förmildra det som har sagts vilket påverkar kvaliteten i återkopplingen. Ett teamarbete kan ändå möjliggöra att omdömet görs explicit tillsammans med en återkoppling. Här blir det tydligt att interaktionsordningen får en framträdande roll men dock fortfarande i samverkan med den institutionella ordningen.

Att tillsammans förmedla sina omdömen och ge återkopplingar blir emellertid viktigare än att få information från lärarstudentens perspektiv, vilket skapar en lyssnande och avvaktande positionering hos lärarstudenten. Den besökande läraren riktar sig inte mot lärarstudenten för att ställa följdfrågor till det som förmedlas i teamarbetet. På så sätt blir det svårt att få ytterligare information som kan fördjupa den bedömning som den besökande läraren eller handledaren gör av lärarstudentens yrkeskunnande. Lärarstudenten kan också avstå från att ge information genom att främst välja att lyssna. Det förefaller ändå som att situationen gör att ett pågående teamframträdande behöver registreras för att återskapa en revirgräns. Oftast är det den besökande läraren som avbryter när handledaren förmedlar sina omdömen, vilket också kan bidra till att minska möjligheten till ett utvecklande resonemang som kan leda till ytterligare information och ytterligare omdömen.

Sammanfattningsvis kan sägas att institutionsordningen och interaktionsordningen samverkar kring hur bedömningsuppdraget bör genomföras. Denna samverkan påverkar dock så att informationen blir selektiv eftersom den besökande läraren förlitar sig på tidigare omdömen gjorda innan skolbesöket i relation till den fortsatta bedömningsprocessen under observationen och samtalet. Fortsatta bedömningar visar sig också utgå från värdet av att observera lärarstudentens prestationer under en lektion, vilket innebär att den besökande lärarens perspektiv blir riktmärket för strukturen och innehållet i samtalet. Det visar sig även att behov finns av en revirgräns för vem som ska ha bedömningsansvaret under skolbesöket. Den uttalade gränssättningen för bedömningsansvaret förefaller skapa ett visst maktförhållande mellan de olika lärarkategorierna i företrädandet av olika organisations-/verksamhetsfält. Konsekvenserna blir att den besökande läraren väljer information och handledaren utesluter information. Det medför att handledaren tillfälligt överlämnar bedömningsansvaret med vetskapen om att ändå ha kontroll över utfallet av bedömningen av lärarstudentens yrkeskunnande. Ett teamarbete bidrar dock till att explicitgöra omdömen och återkopplingar men samtidigt ställs det färre frågor till lärarstudenten. Detta begränsar möjligheten till information ur fler perspektiv och i sin tur möjlighet

till ytterligare bedömningar. Slutsatsen är att kombinationen av de tre bedömningslogikerna som vägleder genomförandet av bedömningsuppdraget är starka garantier för utförandet av den interaktiva bedömningsprocessen, vilket förstärks av samverkan med interaktionsordningen. Hanteringsstrategin att kombinera värden från dessa logiker legitimerar hur bedömningsuppdraget genomförs.

Omsorgsbehovet understödjer hänsynstaganden

Den professionella yrkesutövningen under skolbesöket visar sig kräva en omsorg om lärarstudenten samtidigt som det gäller att fullfölja målsättningen med uppdraget att bedöma lärarstudentens yrkeskunnande, ur både ett formativt och kontrollerande syfte. Hanteringen av dessa båda syften understöds av den omsorgsgrundade bedömningslogiken utifrån antagandet att skolbesöket är en speciell bedömningsituation vilket i sin tur antas skapa en anspänning hos lärarstudenten. Att kombinera denna logik med den utvecklingsgrundade bedömningslogiken rättfärdigar de besökande lärarna och handledarna, att i tillitsskapande syfte, visa omsorg om lärarstudenten vilket också följer individualiseringsprincipen för rättvis bedömning (Molander, 2011). Detta kräver ett hänsynstagande och möjliggör för den besökande läraren att positionera sig välmående och för handledaren att positionera sig bevakande och stödjande under den interaktiva bedömningsprocessen. Den omsorgsgrundade bedömningslogiken samverkar därmed med interaktionsordningen i skapandet av interaktionsmönster som uppvisar förståelse för och hänsyn till lärarstudentens situation, främst när logiken samtidigt konkurrerar med den utvecklingsgrundade bedömningslogiken. Konkurrensen gör det svårt att konkretisera vad som är utfallet av en bedömning och påverkar därmed hur och om omdömet görs explicit. När omdömen med åtföljande återkoppling i formativt syfte uttalas görs det med en varsamhet vilket visar sig innebära att det inte tydligt framkommer vad omdömet innefattar och vad som därmed behöver utvecklas. Konsekvensen blir att återkopplingen också oftast blir mer eller mindre osynlig när den inlindas i ett hänsynstagande, vilket verkar minska möjligheten att explicit använda omdömen.

Även möjligheten till information påverkas. Detta märks tydligt när särskilda och känsliga händelser sker, dels under observationen, dels i samtalet. Dessa händelser skapar interaktionsmönster där respekt och hänsyn till lärarstudenten blir så väsentligt så det konstrueras ramglidningar. Dessa ramglidningar visar sig förskjuta bedömningsprocessen bort från nödvändigheten av att ha information för att bedöma. Det förefaller som tidigare implicita omdömen innan skolbesöket också förstärker denna ramglidning. Det innebär att ytterligare aspekter kring lärarstudentens yrkeskunnande inte kan bedömas. Ramglidningar och tidigare implicita

omdömen innan skolbesöket verkar därmed bidra till att begränsa möjligheter till ytterligare information för den fortsatta bedömningsprocessen.

Sammanfattningsvis visas att den omsorgsgrundade bedömningslogiken får en direkt betydelse vid skapandet av interaktionsmönster som uppvisar förståelse för och hänsyn till lärarstudentens anspänning. Dessa interaktionsmönster förstärks vid ramglidningar, vilket tyder på att bedömningsprocessen nästan avtar eller tar en annan riktning. Möjligheten till information förefaller minska och det blir svårt att föra bedömningsprocessen tillbaka till behovet av ytterligare information. Slutsatsen är att den interaktiva bedömningsprocessen behöver tonas ner vilket den omsorgsgrundade bedömningslogiken verkar vara en stark garant för.

Sammanfattning av del 3

Framhävandet av den utvecklingsgrundade bedömningslogiken i konkurrens med den kontrollgrundade bedömningslogikens krav på att kontrollera yrkeskunnande skapar osäkerhet kring vad som gäller i samtalet. Osäkerheten ökar sårbarheten vilket i sin tur ökar behovet av intryckstyrning. De interaktionsmönster som består av ett ständigt ansiktsarbete för att dämpa denna sårbarhet visar sig motverka den institutionella ordningen. Denna motverkan mellan de båda ordningarna påverkar den interaktiva bedömningsprocessen dels genom att begränsa möjligheten till information, dels genom att omdömen ofta inte görs explicita och därmed blir mer eller mindre osynliga och dels att syftet blir otydligt. Motverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen påverkar möjligheten att främst uppfylla målsättningen med bedömningsuppdraget ur det kontrollerande syftet men även ur det formativa syftet. På så sätt påverkar interaktionsordningen i sin tur vilken kravnivå som utvecklas under samtalet. Motverkan mellan den institutionella ordningen och interaktionsordningen begränsar möjligheterna till frågor och följdfrågor, vilket i sin tur leder till att möjligheten att utveckla en fördjupad kravnivå försvåras. Båda lärarkategorierna verkar, med hjälp av tillfälligt fungerande konsensus, trots allt skapa en mening med den interaktiva bedömningsprocessen under samtalet. Betydelsen av konsensus är däremot avgörande för hur logikerna för målsättningen med bedömningsuppdraget kan operationaliseras.

Resultatet visar att interaktionsordningen och den institutionella ordningen även samverkar. Tilliten till förhandsinformationen och tidigare implicita omdömen, behovet av en kontextuell förståelse och behovet att observera för att bedöma orsakar dock ingen större ökning av sårbarheten i interaktionen. Hanteringsstrategin att kombinera värden från de bedömningslogiker som vägleder genomförandet av bedömningsuppdraget legitimerar hur bedömningsprocessen görs. Denna samverkan påverkar dock att informationen blir selektiv. Det beror på att den besökande läraren behöver

förlita sig på tidigare implicita omdömen samt förhandsinformationen gjorda innan skolbesöket i relation till fortsatta bedömningar under skolbesöket. Det beror även på att fortsatta bedömningar visar sig också utgå från värdet av att observera lärarstudentens prestationer, vilket innebär att den besökande lärarens perspektiv blir riktmärket för strukturen och innehållet i samtalet. Det visar sig även att behov finns av en revirgräns för vem som ska ha bedömningsansvaret under skolbesöket. Ett teamarbete bidrar dock till att möjliggöra att omdömen görs explicita men samtidigt ställs det färre frågor till lärarstudenten. Den omsorgsgrundade bedömningslogiken får också en direkt betydelse för skapandet av interaktionsmönster som uppvisar förståelse för och hänsyn till lärarstudentens anspänning. Dessa interaktionsmönster förstärks vid ramglidningar, vilket tyder på att bedömningsprocessen nästan avtar eller tar en annan riktning. Möjlighet till information förefaller därför minska eftersom ramglidningen skapar ett mer rådgivande samtal. Samverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen verkar inte ge möjlighet till att föra bedömningsprocessen tillbaka till behovet av ytterligare information.

Slutsatser är i första hand att sårbarheten i interaktionen ökar vid vägledningen av den kontrollgrundade bedömningslogiken och den utvecklingsgrundade bedömningslogiken vilket i sin tur gör att dessa logiker blir svaga garantier för den interaktiva bedömningsprocessen. I andra hand att kombinationen av bedömningslogiker, som vägleder hur bedömningsuppdraget bör genomföras, blir starka garantier för denna process vilket förstärks av samverkan med interaktionsordningen. I tredje hand att den interaktiva bedömningsprocessen behöver tonas ner vilket den omsorgsgrundade bedömningslogiken verkar vara en stark garant för.

Följaktligen blir den övergripande slutsatsen att motverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen försvagar målsättningen med bedömningsuppdraget, främst gällande det kontrollerande syftet men även gällande det formativa syftet. Emellertid möjliggör samverkan mellan ordningarna att det skapas en mening i skolbesöket. Logiker som vägleder vad som bör bedömas och hur gör att bedömningsprocessen antas utföras på ett rimligt, tillitsfullt och legitimt sätt. Betydelsen av konsensus blir dock avgörande för hur dessa logiker kan operationaliseras.

DISKUSSION

Studiens övergripande slutsats och resultat kommer i gällande kapitel att diskuteras och problematiseras med stöd av tidigare forskning och utifrån olika infallsvinklar ur ett bedömningsperspektiv. I kapitlet diskuteras även kritiska aspekter kring delar ur forskningsprocessen. Därefter avslutas kapitlet med en beskrivning av idéer om fortsatt forskning.

Olika syften inom bedömningsprocessen

Föreliggande studie visar att den interaktiva bedömningsprocessen främst utgår från ett formativt syfte vilket överensstämmer med andra studier (Christensen, 1988; Copland, 2010, 2011; Hegender, 2010; Tang & Chow, 2007; Yesilbursa, 2011). Studiens resultat visar även hur det formativa och det kontrollerande syftet förhåller sig till varandra genom att det kontrollerande syftet får en underordnad roll och på så sätt blir otydligt. Interaktionsordningens påverkan verkar även resultera i att det formativa syftet blir otydligt, vilket gör att gällande studies resultat samtidigt skiljer sig från de andra studierna. Trots att förväntningar och antaganden finns om att bedömningsprocessen görs i främst ett formativt syfte blir utfallet ändå inte riktigt så. Resultatet visar att de interaktionsmönster som skapas begränsar möjligheterna för att uppfylla det formativa syftet. På så sätt bidrar gällande studie genom att inte enbart konstatera att det formativa syftet dominerar utan också visa hur det realiserar inom en samtalsituation och vad som då kan hända med detta syfte.

Både denna studie samt Chetcuti och Buhagiars (2014), Jons (2017) och Rorrison's (2010) studier visar på det problematiska med att bedömningsfunktionen under VFU utgår från flera syften. Det kan i sin tur bli problematiskt ur ett rättssäkerhetsperspektiv men även utifrån etiska aspekter (Sadler, 2009). Lärarstudenten har vetskap om vilka önskvärda och formella kompetenser som eftersträvas men får sämre insyn i om och hur dessa kompetenser bedöms samt vad som blir utfallet av bedömningsprocessen under skolbesöket med

fokus på samtalet. Carlgren (2002) och Pettersson (2010) framhåller dock att ett mål- och kriterierelaterat betygssystem ställer ett tydligare professionellt krav. Gällande studies resultat visar emellertid att detta krav verkar vara svårt att uppnå. Bedömningsmatrisen blir inget verktyg som kan bidra till en ökad tydlighet i bedömningsprocessen och därmed inte en ökad rättssäkerhet. Kravet att använda en bedömningsmatris i relation till ökade krav på kvalitetshöjande arbete inom bedömning och examination kan snarare innebära en risk för ett tydligare professionellt krav. Om bedömningsuppdraget enbart betraktas ur ett lärarperspektiv, och i förlängningen handlar om lärarens bedömningskompetens, kan det leda till ett mistroende mot egen och andras förmåga att göra bedömningar. Detta kan vara en av anledningarna till varför man inom lärarprofessionen ogärna diskuterar hur bedömningar görs och på vilka grunder (Sadler, 2009). Det verkar också som om möjligheten att under samtalen förmedla syftet/syftena är upp till varje lärarutbildare eller vad som är praxis inom en kurs/ett läroprogram eller ett lärosäte, vilket kan relateras till Jedemarks (2019) studie av skolbesökssamtal. Gällande studie visar att i detta sammanhang har institutionella logiker en vägledande betydelse om bedömningens olika syften uttalas eller inte. Det kan till exempel vara så att samtalsdeltagarna förväntar sig att alla berörda redan har vetskap om vad skolbesöket innebär och på så sätt uppfattar att syftet är givet. Det kan även vara så att av omsorg nämns inte något av syftena för att minimera risken för en ökad anspänning hos lärarstudenten.

Denna studie kan förklara Rorrison's (2010) resultat som visar att den dubbla funktionen med bedömningen utifrån två skilda syften skapar förvirring samt en osäkerhet om hur olika omdömen ska hanteras under samtalet. Osäkerheten kan förklaras av att den dubbla målsättningen med bedömningsuppdraget skapar en balansakt mellan det kontrollerande syftet och det formativa syftet. Denna balansakt visar sig i svårigheter med att definiera samtalsituationen. Osäkerheten kring hur situationen definieras får exempelvis betydelse för lärarstudentens möjlighet att genomföra en uttalad självvärdering och visa sin analytiska förmåga. Lärarstudenten intar ofta en lyssnarpositionering och verkar osäker på vad de öppna frågorna innebär och information ur lärarstudentens perspektiv uteblir. Därmed visar gällande studie att vad som händer i samtalet inte alltid överensstämmer med den besökande lärarens och handledarens förväntningar och antaganden om samtalets möjligheter för ett formativt syfte. Denna brist på överensstämmelse kan innebära konsekvenser för det diskretionära arbetet och målsättningen med att förändra och utveckla någon annan (Hasenfeld, 1992).

Manderstedts (2013) studie visar även att det finns en stor mängd dokumentation som omgärdar VFU men som ändå är ganska vag och innehåller flera olika diskurser om syftet med VFU, även utöver vad som är

bedömningens funktion. Andra forskare har även argumenterat för problematiken med att det generellt råder flera olika diskurser om syftet med en bedömning samt svårigheter att särskilja dessa syften från varandra (Gerrevall, 2008; Lindberg, 2005). På så sätt kan det också vara oklart om skolbesöket ska fungera som ett examinerande moment eller inte. Ovanstående problematik med att flera syften skapar en otydlighet kan även relateras till strukturella otydligheter i det mål- och kriterierelaterade betygssystemet för VFU vilket i sin tur kan bidra till osäkerheten om hur situationen ska definieras.

Att explicitgöra omdömen i formativt syfte

Motverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen visar sig begränsa möjligheterna att explicitgöra omdömen vid återkopplingar i formativt syfte. Att omdömen och återkopplingar behöver förmedlas med hjälp av olika strategier visar även andra studier (Copland, 2010; Teitelbaum, 2010). Emellertid visar gällande studie att det även verkar vara vanligt att omdömen inte alls görs explicita utan utesluts under den interaktiva bedömningsprocessen. Detta skiljer sig från Menas et al. (2016) studie samt Fernandez och Erbilgins (2009) studie där det istället visar sig att samtalen stödjer uttalade och precisa omdömen och återkopplingar. Det som ändå kan konstateras är att föreliggande studies resultat, inklusive andra studiers resultat, ändå visar på att anspänningen ökar vid bedömningar och den interaktiva bedömningsprocessen blir sårbar när bedömningar görs påtagliga oavsett bedömningens funktion utifrån det kontrollerande eller det formativa syftet. En förklaring kan vara att en och samma bedömningsprocess används för olika syften. Enligt Newton (2007) kan detta vara problematiskt eftersom det inte är självklart att olika syften passar till en och samma bedömningsprocess.

I samtalsituationen blir det komplicerat för den som bedömer att explicit särskilja omdömet för olika syften. Hur ska det formuleras för att inte leda till missförstånd eller känsla av misslyckande? Dolin et al. (2017) beskriver också att det är vanligt att syften oftast inte är uttalade när omdömen används. Detta kan vara problematiskt när högre utbildning strävar mot att i undervisningen använda omdömen i formativt syfte, om det inte klargörs hur detta syfte förhåller sig till en examination. Denna strävan verkar vara en global trend inom utbildningsväsendet (William & Leahy, 2015). Inom denna trend poängteras bedömningens värde för det individuella lärandet. Men om det nu visar sig att omdömen, som är en förutsättning för återkopplingen, kan bli mer eller mindre osynliga, vad händer då med lärandet? I alla fall skapar inte det formativa syftet optimala förutsättningar för en utveckling av yrkeskunnande inom skolbesöket. Lärarstudenten får svårt att få vetskap om vad som behöver utvecklas och förbättras och frågan väcks om hur förutsättningarna för återkopplingar ser ut i andra sammanhang inom VFU. Finns det

kontrollerande syftet, i den underordnande rollen, likväl med som medlöpare till det formativa syftet kan risken finnas att ett omdöme eller återkoppling ändå upplevas som ett misslyckande eller skapa en osäkerhet. Denna risk kan relateras till problematiken med att process och funktion/syfte blandas samman vid användandet av begreppen formativt och summativt (Newton, 2007; Taras, 2007). Både skillnaden mellan omdöme och återkoppling samt relationen dem emellan kan ytterligare fördunklas. Genom att inte heller uppmärksamma summativa bedömningens betydelse i en bedömningsprocess kan även konsekvensen bli att begreppen istället förstärker den känslomässiga stress som genomsyrar denna process (Taras, 2007).

Gällande studie visar på samma gång att det formativa syftet kan bidra till att ett teamframträdande utvecklas mellan handledaren och den besökande läraren. Detta teamframträdande verkar ge större möjligheter att explicitgöra både omdömen och återkopplingar. Det är dock inga andra studier som visar ett liknande resultat. Bakgrunden till de längre teamframträdandena består av att handledaren och den besökande läraren redan har en kännedom om varandra. Betydelsen av att de båda lärarkategorierna känner till varandra visar även Slicks (1998a) ena fallstudie. I fallstudien ges möjlighet till att de båda lärarkategorierna kan närma sig varandra under en längre tid (utöver enbart ett skolbesök). Gällande studies resultat, i relation till Slicks fallstudie, väcker frågor om relationens betydelse för hur ett bedömningsansvar fungerar. Att dessa teamframträdande görs kan också bero på att båda har ambitionen att ha en handledande roll, vilket andra studier också visar (Cohen et al., 2013; Haigh & Ward, 2004). Att handledarrollen favoriseras stämmer väl överens med de resultat som visar att det formativa syftet dominerar.

Förväntningar på vad skolbesöket kan åstadkomma

Det blir också problematiskt med mer eller mindre dolda förväntningar på vad skolbesöket kan åstadkomma. Gällande studie visar nämligen att det förväntas att lärarstudenten ska kunna analysera, reflektera, berätta och ha ett kritiskt förhållningssätt. Andra studier (Haigh & Ward, 2004; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Wait, 1993) visar också att det finns en tydlig förväntan att lärarstudenten ska vara aktiv i dessa samtal, exempelvis kunna genomföra en egen självvärdering. Gällande studies resultat visar dock att denna förväntan är inte klart uttalad, vilket Coplands (2010, 2011) studier förklarar. Samtal om lärarstudentens yrkeskunnande har egna spelregler där en av reglerna är att det finns en självklar förväntan på lärarstudentens förmåga att kritiskt självvärdera sina lektioner. Trots denna förväntan visar gällande studie att denna möjlighet begränsas av interaktionsordningen under samtalet. Gällande studie samt Hegenders (2010) och Jedemarks (2019) studier visar också att den besökande läraren inte ställer krav på att lärarstudenten ska kunna använda sina kunskaper från HFU vid analys av sin lektion. Den besökande läraren har svårt att kontrollera om lärarstudenten ha fått flera möjligheter att systematiskt

analysera sitt yrkeskunnande i samband med en direkt bedömning och i relation till den formellt önskvärda kompetensen.

I gällande studie visas ett behov av konsensus mellan de båda lärarkategorierna inom två skilda organisations-/verksamhetsfält vilket i sin tur kan få konsekvenser för det diskretionära arbetet. Det finns en förväntan hos de besökande lärarna att de tillsammans utvecklar lärarstudentens yrkeskunnande, vilket i stort sett endast synliggörs vid teamframträdanden. Flera studier (Allen, 2011; Hardingham, 2002; Melesse, 2014) visar att VFU:s särdrag skapar svårigheter att vara insatt i varandras olika uppgiftsområden och insatser i utveckling av lärarstuderandes yrkeskunnande. Tidigare forskning visar även svårigheter med att betrakta VFU som en gemensam angelägenhet mellan högskola och skolverksamhet (Zeichner, 2010). Möjligheten att skapa en gemensam vision och en gemensam kunskapsbas för det gemensamma bedömningsuppdraget påverkas av dessa svårigheter (Darling-Hammond, 2006; Hardingham, 2002; Ryve et al., 2013; Öberg-Tuleus, 2008). Tidigare forskning visar även att samtal under skolbesök inte är någon garanti för en ökad samsyn inom detta uppdrag (Männikkö & Rorrison, 2012; Öberg-Tuleus, 2008).

Skolbesökssamtal har ökat i antal inom ett nationellt utvecklingsprojekt med övningsskolor, vilket uppfattas vara positivt för både samverkan och en likvärdig bedömning samt att bedömningsprocessen uppfattas även, med stöd i fastställda kriterier, vara mer strukturerad (UKÄ, 2017:13). Gällande studie visar dock en mer komplicerad bild och där likvärdigheten snarare försämras. Resultatet visar att bedömningsprocessen får en ad-hoc liknande karaktär eftersom utgångspunkten blir vad den besökande läraren har uppmärksammat under sin observation. Mattssons et al. (2011) studie visar ett liknande resultat där den dagliga verksamheten styr vad handledare och lärarstudent uppmärksammar och bedömer. Tidigare studier visar att avsaknad av en gemensam struktur och upplägg för lärarstudentens studier inom VFU gör att lärarstudenten får fungera som mäklare mellan de två organisations-/verksamhetsfälten (Borko & Mayfield, 1995; Hultman et al., 2012; Jedemark, 2015). Studierna visar även att lärarstudenten lägger mycket energi på att avläsa vilken yrkeskultur och praxis som råder i skolverksamheten och i klassrummet. Gällande studie visar att detta sker även under skolbesöket. Handledarna handleder en lärarstudent samtidigt som hon eller han har fullt ansvar för sin egen undervisning med elever. Att lärarstudenten ”går bredvid” och att de tillsammans arbetar i en klass och hjälps åt kan dock komplicera bedömningsuppdraget. Frågan är hur mycket de fastställda kriterierna kan skapa en gemensam struktur för bedömning utifrån dessa premisser. Bedömningsmatrisen blir i alla fall ingen naturlig utgångspunkt för varken den besökande läraren, handledaren eller lärarstudenten under skolbesökets efterföljande samtal.

Vem som är ägare av bedömningsuppdraget

En annan likhet med tidigare studier (Brouwer & Korthagen, 2005; Bullough et al., 2004; Cohen et al., 2013; Hart, 2018) handlar om att det råder en spänning mellan samtalets olika aktörer. I gällande studie visar sig denna spänning i den ökade sårbarheten i de interaktionsmönster som konstrueras. De båda lärarkategorierna verkar ha svårt att mötas i ett gemensamt bedömningsuppdrag vilket blir märkbart när handledaren intar en stödjande och bevakande positionering samtidigt som den besökande läraren får svårt att upprätthålla den företrädande positioneringen. Detta kan bero på den rådande spänningen mellan de båda lärarkategorierna vilket verkar skapa en osäkerhet kring bedömningsansvaret. Gällande studie visar hur denna osäkerhet realiseras i samtalssituationen genom att besökande lärare och handledare främst bedömer var för sig, den besökande läraren under skolbesöket och handledaren under resterande VFU. Valencias et al. (2009) studie visar också ett liknande fenomen där den besökande läraren och handledaren agerar som två separata aktörer under VFU. Melesse (2014) visar även att när de agerar som två separata aktörer råder det heller ingen konsultation eller samröre kring bedömningsuppdraget. Detta kan förklaras av att det är två olika lärarkategorier som möts inom ett och samma bedömningsuppdrag men med olika befogenheter och från olika organisations- och verksamhetsfält, vilket även visar sig ha betydelse i Slicks (1998 a,b) och Hamel och Jaasko-Fishers (2011) studier. Med utgångspunkten i VFU:s särdrag blir det problematiskt med vem som är ägare av bedömningsuppdraget.

Gällande studie visar tydligt hur bedömningsansvaret realiseras genom att den företrädande positioneringen blir svår att upprätthålla och bedömningsansvaret undergrävs. Detta resultat skiljer sig från vissa andra studier som tvärtom visar att den besökande läraren uppfattas ha rollen som en kvalitetssäkrare för bedömning under VFU och är den som visar sig vara ägare av bedömningsuppdraget och tar initiativet till bedömningsansvaret under skolbesöket (Ortlipp, 2003; Veal & Rikard, 1998; Williams & Soares, 2002; Zimpher et al., 1980). Detta kan dock bero på hur det empiriska materialet har konstruerats i de olika studierna, det vill säga huruvida man studerat uppfattningar om bedömningsuppdraget eller vad som reellt händer i mötet mellan de båda lärarkategorierna. Dock visar Veal och Rikard (1998) och Hegender (2010) att i dessa möten minskar handledarens makt och kontroll över bedömningsprocessen. Speciellt när skolbesöket innefattar en observation. Handledaren kliver då åt sidan. Det gör på sätt och vis handledaren i gällande studie också men handledaren bevakar ändå bedömningsprocessen och gör vissa markeringar för vad som gäller för bedömningen av lärarstudentens yrkeskunnande. Samtidigt som de besökande lärarna i gällande studie utgår från lektionsobservationen har de ändå svårt att

realisera sitt bedömningsuppdrag och visar sig även behöva förlita sig till handledarens tidigare omdömen.

Behovet av att anpassa och tona ner bedömningsprocessen

Föreliggande studies resultat visar två framträdande interaktionsmönster såsom att dels anpassa, dels tona ner och dämpa bedömningsprocessen. Genom att den företrädande positioneringen blir svår att upprätthålla får den besökande läraren svårigheter att tydligt företräda ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. Istället får den besökande läraren anpassa sig till handledarens tidigare omdömen samt till att göra en helhetsbedömning utifrån rådande kontextuella villkor i relation till vad som kan observeras under lektionen. Att den besökande läraren får anpassa sig liknar även resultaten i Slicks (1998 a, b) båda fallstudier, vilka visar att den besökande läraren utmanar så lite som möjligt och ser till att skapa en kollegial relation. Även Valencias et al. (2009) studie visar på liknande resultat. I gällande studie märks också tydligt hur även lärarstudenten får anpassa sig till situationen, vilket överensstämmer med några tidigare studier (Borko & Mayfield, 1995; Hamel & Jaasko- Fisher, 2011; Valencia et al., 2009).

Föreliggande studie visar svårigheter med att genomföra ett bedömningsuppdrag utifrån lärarutbildningens intentioner och krav vilket kan ha en förklaring i de anpassningar som sker under skolbesöket. Samtidigt som utbildningens krav ska tillgodoses finns ett behov att skapa tillit mellan samtalsdeltagarna och bevara ett förtroende mellan de olika verksamheterna. Dessa anpassningar under samtalet medverkar säkert till osäkerheten kring vem som äger bedömningsuppdraget, trots att den besökande läraren föreställer sig att det finns en styrka i att besöka och därmed kunna guida handledarna i deras bedömningsuppdrag. Att det i gällande studie ses som positivt att den besökande läraren uppfattar sig själv som en outsider, som kan ha kunskap om lärarutbildningens innehåll och bedömningssystem, skiljer sig från tidigare studier där detta framkommer som ett dilemma (Nolan, 2015; Slick, 1998b; Zimpher et al., 1980). I gällande studie framkommer det att ur ett bedömningsperspektiv uppfattas det som en fördel att komma från en annan verksamhet och med andra ögon observera lärarstudenten under en lektion. Det problematiska är att frågan kvarstår om vem som egentligen äger bedömningsuppdraget, vilket kan kopplas till ovanstående problematik om spänningar mellan organisations- och verksamhetsfälten och dess aktörer i relation till en otydlighet inom bedömnings funktion under VFU.

I gällande studie märks tydligt behovet av att tona ner och dämpa den interaktiva bedömningsprocessen, vilket också får konsekvenser för bedömningsuppdraget. Exempelvis förhindras möjligheten att urskilja tydliga kvalitativa skillnader inom lärarstudentens yrkeskunnande i syfte att bedöma om lärarstudentens yrkeskunnande uppnår de krav som ställs i kursmålen och

examensordningen. Det formativa syftet blir också problematiskt att uppnå eftersom omdömen blir mer eller mindre osynliga och återkopplingens förankring i omdömet försämras. Detta resultat bekräftas av Valencias et al. (2009) studie där den besökande läraren undanhåller omdömen för att inte utmana handledarens pedagogiska verksamhet eller den rådande skolkulturen. I gällande studie framträder även att bedömningsituationen gör att omdömen inte uttalas eftersom omsorgsbehovet över lärarstudenten verkar få en framskjutande betydelse i detta sammanhang. Gällande studies resultat kan bero på att bedömningsprocessen lätt förknippas med sociala och känslomässiga aspekter (Taras, 2007). Det kan finnas en känslomässig motsägelse att samtidigt tala om förbättringsförslag och om att något inte är tillräckligt. Detta visar sig i behovet av att tona ner bedömningsprocessen.

Denna studie och flera andra studier (Copland, 2011; Teitelbaum, 2010; Vásquez, 2004; Yesilbursa, 2011) visar därmed ett tydligt behov av att bedömningsprocesser i samtalsform konstrueras utifrån behovet av hänsynsfulla strategier. Syftet med dessa strategier är att minska risken för att det sociala anseendet påverkas hos samtalsdeltagarna. Gällande studie visar tydligt hur tätt sammankopplat den interaktiva bedömningsprocessen är med betydelsen av det sociala anseendet. Tydligt kompliceras bedömningsuppdraget av att bedömningsprocessen görs i samtalsform, vilket väcker funderingar kring den sociala dimensionen inom det diskretionära arbetet. För att göra bedömningar i olika sammanhang inom människobehandlande yrken, vilket även omfattar läraryrket, är det professionella verktyget ofta ett samtal.

Den direkta bedömningsformen dominerar

I föreliggande studie visar resultat att utgångspunkten för bedömningsprocessen är den observerade lektionen. Att observationen dominerar som informationskälla visar även flera andra studier (Christensen, 1988; Hegender, 2010; Jönsson & Mattsson, 2011; Williams & Soares, 2002; Zeichner & Liston, 1985). I studiens resultat visar det sig emellertid att den besökande läraren inte aktivt bjuder in handledaren i samtalet för att validera informationen från observationen gentemot handledarens omdömen från den övriga VFU-tiden. Detta kan förklaras av den besökande lärarens bedömningsuppdrag och därmed behovet av att visa vem som i situationen äger detta uppdrag. Handledarens lyssnar- och bevakarpositionering handlar därför om att försöka framföra sitt perspektiv när och om det skulle behövas. På så sätt begränsas dock den indirekta bedömningsformen. Det kan förklaras av kombinationen av de bedömningslogiker som vägleder utförandet av bedömningsprocessen. På så sätt blir bedömningens funktion haltande eftersom flera mål behöver bedömas indirekt. Däremot visar Jönsson och Mattssons (2011) studie att möjligheten finns att jämföra lektionsobservationen med hur andra lektioner har bedömts av handledaren.

Denna skillnad kan visa på att olika logiker för skolbesöket kan råda inom olika utbildningskontexter.

Gällande studie har inte direkt studerat vad det är som bedöms under den interaktiva bedömningsprocessen men frågan är om inte motverkan och samverkan mellan interaktionsordningen och den institutionella ordningen påverkar hur de olika bedömningsformerna hanteras under samtalet. Enligt Darling-Hammond (2012) är det väsentligt att i bedömning av lärarstudentens yrkeskunnande ha kontroll över vilka kvaliteter som bedöms och i vilken situation det bedöms. I gällande studie verkar det som om en direkt och en indirekt bedömningsform blandas ihop och det blir en mix av undervisningskvaliteter och lärarkvaliteter under samtalet. Detta kan visa på en problematik med att den interaktiva bedömningsprocessen övergår från en observation till ett samtal. Omdömen från observationen användas i samtalet för att i sin tur ställa frågor för ytterligare information på samma gång som omdömen från den direkta bedömningsformen också behöver förmedlas och användas i formativt syfte. Sadler (2009) förklarar att skillnaden mellan direkta och indirekta bedömningsformer är att i den indirekta bedömningen måste det som framkommer omtolkas. Denna skillnad kan förklara varför bedömningsformerna verkar blandas ihop under samtalet. Parallellt som den besökande läraren ska förmedla ett omdöme och skapa en återkoppling från den direkta bedömningen under observationen så görs också en indirekt bedömning av det som framkommer kring det som behandlas från observationen. När den indirekta bedömningen görs via frågor finns ett ytterligare steg i processen med. Den besökande läraren måste omtolka det som framkommer i samtalet och översätta det som indikerar ett yrkeskunnande. Denna omtolkning, vilken kräver sin kognitiva process, behöver göras innan omdömet från den indirekta bedömningen går att använda till en återkoppling. Detta kan förklara att det i samtalen blir sårbart att explicitgöra omdömen från den indirekta bedömningen. Något annat kan plötsligt sägas och tillfället går förlorat. Det problematiska blir därmed att under tiden som den besökande läraren är kvar i den direkta bedömningsformen via återkoppling eller reflexiv hållning så används samtidigt den indirekta bedömningsformen. Frågan är om detta i sin tur påverkar vilka kvaliteter som bedöms eller vilka kvaliteter som är lättare att uttala, det vill säga om fokus främst ligger på lärarkvalitet eller undervisningskvaliteter med fokus på elevers lärande.

En kollision mellan olika bedömningsgrunder

Det blir tydligt att det i gällande studie skapas en kollision mellan det mål- och kriterierelaterade betygssystemet och läraryrkets egna kvalitetskriterier, i alla fall när behovet finns att omdömen behöver vara transparenta. Studiens

resultat synliggör hur den besökande läraren behöver förhandla om hur bedömningsprocessen ska gå tillväga, vilket även Valencia et al. (2009) och Teitelbaum (2010) visar i sina studier. Trots handledarens lyssnarposition definieras situationen som att det passar bättre att utgå från en holistisk bedömningsgrund via direkta och kontextuella iakttagelser gjorda under observationen. Även tidigare forskning (t.ex. Fernandez & Erbilgin, 2008; Ahlström, 2012) visar att handledare och besökande lärare gör sina bedömningar främst utifrån en holistisk bedömningsgrund med utgångspunkt i egna individuella övertygelser om hur undervisning ska bedrivas. Det som tillkommer i gällande studie verkar också vara en kollektiv erfarenhet av vad som gäller för yrket rörande hur lärarstudenten kan fungera som en kollega och passa in i lärargemenskapen. Det handlar alltså inte bara om vad handledaren anser vara en didaktisk kunnighet eller att som lärarstudent visa sig vara ambitiös och våga göra saker. Handledarna verkar, ur kollegiala värden och normer, göra en bedömning av huruvida lärarstudenten kan få tillträde till yrkesgemenskapen eller inte. Enligt Rolf (1991, 1993) kan detta förklaras av professionens inre kontroll över vilka som får tillträde till yrket. Denna kontroll bygger på mer eller mindre implicita kvalitetskriterier.

Både den besökande läraren och handledaren förstår antagligen intuitivt att de bedömer utifrån en holistisk bedömningsgrund samtidigt som de behöver förhålla sig till den analytiska bedömningsgrunden. På så vis synliggör studiens resultat det som Wyatt-Smith och Klenowski (2013) påvisar, nämligen att i praktiken används båda bedömningsgrunderna utifrån både explicita och implicita kriterier. Gällande studie visar emellertid att detta tillvägagångssätt kan vara problematiskt inom en interaktiv bedömningsprocess. I resultatet synliggörs föreställningen om att det skulle vara näst intill omöjligt att föra ett smidigt samtal om det ska utgå från varje mål i bedömningsmatrisen. När den besökande läraren försöker att explicit använda den analytiska bedömningsgrunden under samtalet uppbackas det inte av handledaren. Det visar sig även vara svårt att utgå från de ökade kraven som finns inbyggda i kriterierna. Svårigheter med att bedöma med stöd av utbildningens fastställda kriterier visar även Ell och Haighs (2015) studie. Att den holistiska bedömningsgrunden får företräde framför den analytiska är heller inte så konstigt. Enligt Sadler (2009) är det i stort sett en omöjlighet att samtidigt försöka kombinera den analytiska med den holistiska bedömningsgrunden. Detta visar sig också när den besökande läraren delar upp och håller isär de båda bedömningsgrunderna under samtalet. Sadler (2009) menar att bedömningsprocessen utifrån en analytisk bedömningsgrund är mer tids- och arbetskrävande. Därför genomförs ofta bedömningsprocessen genom att först göra en holistisk bedömning och därefter, i efterhand och ofta på ett kreativt sätt, relatera sina omdömen till olika enskilda eller grupperade kriterier. Något som inte kan appliceras till ett enskilt kriterium innebär i dessa fall att det ofta lämnas därhän. En liknande strategi synliggörs i denna studie

där den besökande läraren snarare hänvisar till kompetensområden eller enbart till vissa mål. Sadler (2009) förklarar att det beror på att det i praktiken råder oklara gränser mellan en uppsättning kriterier samt att de är dekontextualiserade. Vissa kvaliteter inom ett yrkeskunnande kan inte översättas till kriterier utan handlar om erfarenheter som behöver kommuniceras i en tillitsfull miljö. Samtidigt måste samtalsdeltagarna i samtalsituationen, där de är varandras publik, visa upp att bedömningsprocessen även riktas mot bedömningsmatrisen. Detta dilemma finns med genom hela studien som en underliggande problematik hos de besökande lärarna.

Dock är det fler studier som visar motsatsen, det vill säga att utbildningens fastställda kriterier används på ett fungerande sätt (Borko & Mayfield, 1995; Hegender et al., 2012; Jons, 2017; Jönsson & Mattsson, 2011; Tang & Chow, 2007). Här råder en intressant skillnad och frågan är vad den kan bero på. Det kan vara forskningsfrågor och metodval eller kontextuella omständigheter och andra faktorer. Det problematiska är likväl när lärarstudenter efterfrågar att bedömningar under VFU görs utifrån explicita kriterier (Florin Sädbom et al., 2019; Jedemark, 2015). Sadler (2009) och Eriksson (2018) påpekar också att vetenskapen om vad som bedöms via fastställda kriterier är en av vinsterna med att använda en analytisk bedömningsgrund. Vad som bedöms inom en prestation uppfattas bli tydligare samt öka möjligheten för en konkret och kommunikativ återkoppling. Zandén (2018) och Allal (2013) menar att tydliga målformuleringar emellertid inte är någon garanti eller förutsättning för en ökad bedömningskvalitet, vilket gällande studie också visar. Hur den interaktiva bedömningsprocessen utspelar sig verkar inte garantera denna tydlighet. Flera kritiserar också det mål- och kriterierelaterade betygssystemet, dels utifrån den kunskapssyn som ligger bakom detta bedömningsystem (Molander, 1998; Rider, 2012), dels utifrån professionens möjlighet till ett omdömesfullt resonering utifrån vad situationen kräver (Gerrevall, 2009; Nordgren, Odenstad & Samuelsson, 2017). I föreliggande studie tycks dilemmat med den analytiska bedömningsgrunden skapa en känsla att inte göra rätt hos de besökande lärarna.

Resultatet i denna studie indikerar att bedömningens funktion behöver anpassas till VFU:s särdrag. Det mål- och kriterierelaterade betygssystemet appliceras i alla kurser inom lärarutbildningen oavsett typ av utbildningspraktik. Denna studie visar dock att det får konsekvenser för att i samtalsituationen förmedla omdömen samt göra effektiva återkopplingar, i högsta grad i relation till mål och kriterier (Hattie & Timperley, 2007). Det kan därför vara problematiskt att betrakta HFU och VFU som likvärdiga i fråga om bedömningsystem och det kan finnas skäl till att fundera över om ett mål- och kriterierelaterat betygssystem är det optimala inom denna utbildningspraktik.

Att det sker en påverkan av tidigare omdömen är ett resultat som tidigare studier inte berört. I gällande studie visas att den positiva förväntan på lärarstudentens yrkeskunnande, som bygger på tidigare omdömen från HFU samt handledarens förhandsinformation, får konsekvensen att samtalen riktas bort från ett kontrollerande syfte. Istället blir användningen av tidigare omdömen en stark rimlighetsfaktor inom den fortsatta bedömningsprocessen. Detta kan förstärka att den holistiska bedömningsgrunden används. Vid de tillfällen där interaktionsordningen begränsar möjligheterna till att få fram information, förefaller det som att behovet av att använda tidigare omdömen som stöd och riktmärke ökar för att avgöra hur det som framkommer ska bedömas. Att bedömningsprocessen börjar i tidigare omdömen kan innebära att den redan riktar observationen mot en holistisk bedömningsgrund vilken sedan fortsätter in i samtalet eftersom det verkar vara svårt att växla bedömningsgrund. Frågan är hur bedömningens funktion kan utmanas och utvecklas genom att fundera på hur bedömningsuppdraget kan organiseras och genomföras utifrån VFU:s särdrag.

Avslutningsvis är det inte så att de skolbesök som ingår i studien inte möjliggör några bedömningar av lärarstudentens yrkeskunnande. Många olika enskilda omdömen beslutas under besöket. Men utifrån det statliga kravet på ett kvalitetshöjande arbete inriktat mot bedömningens kontrollerande syfte kan det bli problematiskt att kvaliteten på lärarstudenternas yrkeskunnande inte synliggörs så att en fördjupad kvalitativ bedömning blir explicit eller möjliggörs ytterligare. Balansakten mellan det kontrollerande syftet och det formativa syftet samt motsättningen mellan den holistiska och den analytiska bedömningsgrunden kan innebära att kvalitetskraven sänks. Den besökande läraren försöker förhålla sig till olika syften (och samtidigt framhäva det formativa syftet) samt till olika bedömningsgrunder under en begränsad tid och på samma gång ansvara för att interaktionen mellan samtalsdeltagarna ska fungera.

Den interaktiva dimensionen visar sig i gällande studie få stor betydelse för bedömningsprocessens utfall. Interaktionens sårbarhet kommer dock alltid att mer eller mindre finnas när bedömningar görs interaktivt och därmed behovet av engagemang, hänsyn och respekt. Detta gäller inte enbart inom lärarutbildningen utan även för olika bedömningssituationer inom andra människobehandlande yrken och professionsutbildningar. Denna påverkan går inte att undvika, inte så länge människor möts inom professionella och institutionella sammanhang. Detsamma gäller för institutionella logiker. Kunskap om dessa villkor för bedömningens funktion kan därför ha betydelse för hur professionella förhåller sig till sitt bedömningsuppdrag. Risker kan annars bli en ökad osäkerhet om bedömningens funktion samtidigt som de statliga kraven på en likvärdig och rättssäker bedömning under VFU

antagligen kommer att fortsätta att öka. Av den anledningen kan det vara väsentligt att uppmärksamma vad som blir tongivande i diskussioner kring bedömningens funktion inom VFU och om det blir på bekostnad av en ökad medvetenhet om bedömning som en social och etisk företeelse. Tron på, dels skolbesöket och samtalet mellan de båda lärarkategorierna, dels framtagna bedömningsinstrument och dels ökad samverkan mellan de olika verksamhets/organisationsfälten står i kontrast till kravet att utbildningsväsendet ska vila på vetenskaplig grund. Enligt Zeichner (2010) kan det därför vara eftersträvansvärt att ett tankeskifte görs kring hur lärarutbildningen och skolverksamheten i framtiden ska integreras, vilket får avsluta denna diskussion.

En avslutande kritisk hållning till gällande studie

Nu är det dags för att se tillbaka på forskningsprocessen. Vad kan ha påverkat olika val i denna process som i sin tur kom att påverka studiens resultat? Avhandlingsarbetet har pågått i många år men jag uppfattar fortfarande de flesta val som relevanta och ändamålsenliga utifrån vad som framkommer i resultatet. Jag har också tidigare uppmärksammat relationen mellan val av metod samt analysförfarande och teoretiska perspektiv. Dock behöver studiens resultat och slutsatser hanteras med en viss försiktighet. Därför vill jag uppmärksamma några olika faktorer som kan ha påverkat studiens resultat.

När man studerar kvalitativa aspekter och ur ett litet material tenderar resultatet ha fokus på det kontextuellt unika. Urvalet av studiens samtal är därför en av dessa faktorer som kan ha påverkat studiens resultat. Eftersom intresset inte var att studera den interaktiva bedömningsprocessen i relation till olika typer av samtal gör urvalet för gällande studie att förutsättningarna är ganska lika för samtalen. Urvalet består även av lärarstudenter vars yrkeskunnande förväntas bli godkänt. Betydelsen av denna förväntan ger ett visst resultat. Det nämns också i ett par av intervjuerna med de besökande lärarna att samtalet hade blivit på ett annat sätt om förhandsinformationen innehållit tveksamheter kring lärarstudentens yrkeskunnande. Dock har tidigare studier visat att sådana fall är relativt sällsynta (Gardesten, 2016). Ur ett representativt perspektiv är gällande förutsättningar därmed vanligare. Att urvalet även utgår från antagandet att det kontrollerande syftet ökar i slutet av lärarutbildningen samt att bedömningsprocessen inte relateras till något specifikt ämne kan också påverka resultatet i en viss riktning. Jag utnyttjade delvis min yrkeserfarenhet för detta antagande men faran med det är att jag kan vara bärare av en institutionell logik inom utbildningssystemet. Gällande specifikt ämne kan det vara så att om den besökande läraren känner en säkerhet i sitt ämneskunnande kan det i sin tur stärka förutsättningarna för att framföra sina omdömen. Samtidigt visar andra studier att dessa samtal främst

berör yrkeskunnande inom relationen till elever, kollegor och föräldrar samt didaktiska val än specifika ämneskunskaper, trots att bedömning och handledning riktas mot ett ämne (Carlsson, 2016; Hegender, 2010).

Resultatet hade säkert blivit annorlunda om studiet av interaktionsmönster hade gjorts inom grupper av olika typer av samtal, till exempel allt från monologiska och lärarstyrda till studentstyrda samtal eller från olika läraryrkesprogram och olika tidpunkter under lärarutbildningen. Exempelvis har flera olika studier redan visat på skillnader mellan handledningssamtal beroende på hur de struktureras, vilket troligen även påverkar bedömningsprocessen (Johansson & Palla, 2012; Jons, 2017; Vásquez & Reppen, 2007). Samtidigt som varje samtal är unikt gäller det dock att inte förminska betydelsen av kunskap om vad som händer vid bedömningar, exempelvis interaktionsordningens och/eller den institutionella ordningens påverkan oavsett typ av samtal. Vid en asymmetrisk relation mellan institutionella aktörer är det av stor vikt att få information om denna påverkan och att använda den för att förstå liknande situationer (Måseide, 2013). Denna betydelse visar också flera studier presenterade i avsnittet tidigare forskning.

En annan faktor att fundera över är valet av teoretiska perspektiv. De resultat och de slutsatser som har konstruerats i gällande studie styrs naturligtvis av vilka teoretiska perspektiv som valts. Forskarblicken riktas åt ett visst håll och gör att andra intressanta infallsvinklar eller företeelser inte uppmärksammas. Valet av teoretiska perspektiv i gällande avhandling kan dels ha lockats av alla tilltalande begrepp inom Goffmans teoretiska perspektiv, dels mitt intresse av att betrakta utbildningspraktiker utifrån institutionella sammanhang. Goffmans interaktionsteori har också blivit kritiserad, dels för sitt fokus på sårbarheten i den sociala interaktionen (Eriksson, 2007), dels för lockelsen i hans sätt att begreppsliggöra olika fenomen inom det sociala vardagslivet (Persson, 2012). Samtidigt menar Alvesson (2014) att det är väsentligt att en forskare använder teorier som man är förtrogen med och kan både intellektuellt och emotionellt föredra. Tydligt kan jag se att jag har tilltalats av den dynamik som kommer till uttryck i både Goffmans interaktionsteoretiska perspektiv och det nyinstitutionella perspektivet där även kritik finns mot att fastställa något, exempelvis hur en individ är oavsett hänsyn till situationen eller att institutioner/organisationer enbart påverkar individen och inte tvärtom. Valet av dessa två teoretiska perspektiv har inneburit att försöka undvika att hamna i en diskussion som handlar om huruvida lärare är effektiva och kompetenta eller inte. Allra helst gäller detta när en bedömningsprocess i ett professionellt sammanhang studeras. I valet ingår att istället utgå från situationens betydelse för hur individen framträder och inte från individen själv. Även det nyinstitutionella perspektivet bidrar till att understödja utgångspunkten att förstå hur en handling kan vägledas av annat än av enbart individens fria vilja eller kompetens, utan att för den sakens skull betrakta individen som passiv.

Studier som innehåller flera teoretiska perspektiv har också sina problem. När flera teoretiska perspektiv används behöver tolkningarna från respektive perspektiv vara separerade men även kunna underlätta för varandra. Samtidigt ska perspektivsammanställningen skapa en helhetsbild av resultaten (Alvesson, 2014). Denna balans har varit ganska svår att upprätta. Det beror dels på teoriernas närhet till varandra, till exempel gällande vad som är en inramning/definition av en situation och vad som är en institutionell logik, dels på att institutionella logiker och inramningar kan studeras både i intervjuerna och i samtalen. Det gällde även att i processen vara uppmärksam på att inte blanda ihop handlingar ur videospelningarna och vad som uttrycks i intervjuerna eftersom det i de flesta fall inte visade sig vara någon större diskrepans mellan det sagda ordet i intervjun och den språkligt situerade handlingen i samtalet. Att dessa två teoretiska perspektiv passade väl utan någon större friktion kan å andra sidan ha medfört att de kan ha befäst varandras tolkningar och därmed minskat möjligheten att utmana och konstruera nya upptäckter. Under arbetets gång har jag till slut valt att presentera resultatet i två separata delar med hjälp av två forskningsfrågor och avsluta med en integrerad helhet med hjälp av den tredje forskningsfrågan. Min tanke med uppdelningen av resultatet är att ge möjlighet till fördjupning av varje perspektiv samt en fyllig redogörelse som kan stödja överförbarheten i jämförelser med andra snarlika kontexter.

Valet att studera den interaktiva bedömningsprocessen utifrån ett situationsfokus har sina nackdelar. I denna studie valdes skolbesöket med fokus på samtalssituationen som analysenhet. Redan här uppstår begränsningar genom att fokus främst läggs på samtalet samtidigt som bedömningsprocessen från observationen integreras i bedömningsprocessen under samtalet. De institutionella logikerna täcker även mer än enbart samtalet. Ovanstående begränsning har också påverkat hur jag under forskningsprocessen har fått förhålla mig till att både benämna någon aspekt utifrån skolbesöket och/eller utifrån samtalet. Själva observationen av lektionerna har jag inte direkt studerat. Jag uppfattade att det inte blev så stora skillnader mellan skolbesök där jag var närvarande under lektionen och där jag inte var närvarande. Men å andra sidan skedde detta beslut i början av analysarbetet och min närvaro var inte planerad som en systematisk observation. Här är frågan om jag inte skulle ha tagit med den observerade lektionen som en mer jämbördig faktor tillsammans med samtalet i genereringen av det empiriska materialet. Hur den besökande läraren agerade under observationen kan ha haft betydelse för hur samtalssituationen sedan definierades.

För att få en fördjupad förståelse av bedömningens funktion inom VFU kan också skolbesökets avgränsning i tid och rum vara en begränsning.

Handledarna har stora möjligheter att i det dagliga arbetet observera och följa lärarstudentens handlingar och interagerande med elever, personal samt föräldrar och kan på så sätt kontinuerligt bedöma yrkeskunnandet. Det innebär att bedömningsprocessen, när bedömningar görs av lärarstudentens yrkeskunnande, egentligen startar långt innan själva skolbesöket samt fortsätter efter skolbesöket. Dock hade studiens omfång blivit för stor. Emellertid är det en fördel att ha god kännedom om skolbesök och att bekanta sig med miljön för att få en bakgrund till den konkreta situation som valts för studien, vilket jag fick genom att följa med på varje besök. Studier som utförs med hjälp av flera teoretiska perspektiv samt med ett situationsfokus lägger däremot större vikt vid analysarbetet än vid hur empiri på bästa sätt kan genereras (Alvesson, 2014). Dock kan min förståelse, dels via tidigare forskning, dels via egna erfarenheter av denna situation ha påverkat analysarbetet i en viss riktning, vilket jag också fick arbeta med under processen.

En annan risk med ett situationsfokus är att övertolka det som händer under en begränsad situation (Alvesson, 2014). Min utgångspunkt i interaktionens sårbarhet kan ha bidragit till en eventuell övertolkning, vilket kan ha påverkat nyanseringen i resultatet. Samtidigt visar både gemensamma interaktionsmönster och den omsorgsgrundade bedömningslogiken behovet av hänsyn till lärarstudentens utsatthet vilket å andra sidan kan bekräfta sårbarhetens relevans. Fördelen med valet av ett situationsfokus är ändå att skolbesöket ger möjligheten att utgå från en konkret situation inom ett institutionellt sammanhang. Det innebär att interaktionen är påtagligt närvarande samtidigt som det institutionella sammanhanget uttrycks.

Även tekniska faktorer vid videoinspelningen kan ha betydelse för vilket resultat som konstrueras. I denna studie visste jag inte i förväg om det av utrymmesskäl gick att filma med en videokamera och var i rummet videokameran skulle kunna placeras. Det vanligaste var att handledaren fick leta upp ett lämpligt rum efter den observerade lektionen. Det innebar att jag som ansvarade för videokameran fick avvakta tills alla visste vilket rum som gällde. Det var även komplicerat att få med alla i bild. Detta minskade möjliga vinklar och en större vidvinkel. Under inspelningarna blev det oftast, beroende på hur de satte sig och i förhållande till möjlig kameraplacering, lärarstudenten som kom i bild framifrån och de andra två mer från sidan. Dessa praktiska omständigheter fick dock accepteras. Det var viktigare att få möjlighet att både få se och lyssna på vad som hände inom den interaktiva bedömningsprocessen. Dock kan detta ha påverkat kvaliteten i det empiriska materialet och i sin tur resultatet. Även hur jag valde att transkribera det videoinspelade materialet kan ha förskjutit fokus från det visuella och på så sätt påverkat resultatet. Dock återgick jag till inspelningarna i relation till transkriberingarna under den fortsatta analysen.

Trots dessa faktorer kan studiens resultat och slutsatser styrkas. Gällande studies resultat har flera likheter med tidigare studier. En annan faktor är reaktioner från andra lärarutbildare från olika lärosäten samt andra lärare från andra professionsutbildningar som på olika konferenser eller seminarier har lyssnat på min redovisning och bekräftat mitt resultat med ett igenkännande. Även handledare vid en handledarutbildning har känt igen sig i mitt resultat. Jag drar slutsatsen att resultatet ger en rättvis bild men med förbehållet att variationer kan råda. Samtal i sig och bedömningar i synnerhet är komplexa vilket gör att detta område behöver studeras vidare.

Idéer om fortsatt forskning

Avslutningsvis vill jag framföra några idéer om fortsatt forskning om bedömning av lärarstudenters yrkeskunnande under VFU. Under forskningsprocessen har nya frågor väckts men de har inte varit möjliga att besvara inom ramen för gällande avhandling. Dessa frågor får istället ge näring till idéer om fortsatta studier. Dessa idéer sammanfattas i fyra identifierade områden för vidare forskning.

Det första området kan förankras i genomgången av tidigare forskning då det blev tydligt att många studier har studerat lärarstudentens lärande, handledarens och lärarstudentens relationer och uppfattningar samt handledarens handledningsprocesser under VFU. Lärarstudenters röster är således representerade i olika forskningsresultat om VFU (Lawson et al., 2015). Men eftersom bedömningsaspekten inom VFU inte har utforskats i högre grad kan det vara relevant att i fortsatt forskning om bedömning ha ett framträdande studentperspektiv, utifrån såväl det kontrollerande som det formativa syftet. Utgångspunkten kan vara lärarstudenters egna erfarenheter och funderingar innan, under och/eller efter en VFU-kurs gällande bedömningens funktion i relation till upplevelsen av att vara bedömd. Gällande studie kan också kompletteras med intervjuer om lärarstudentens upplevelser av skolbesöket ur ett bedömningsperspektiv. Det vore även intressant med kompletterande studier om handledarens bedömningsprocess utifrån hur lärarstudenten förstår och upplever denna process. Här kan utgångspunkten vara kritiska händelser under VFU eller specifikt under handledningssamtal.

Här finns också möjligheter att bidra med kunskap om hur handledaren gör sina bedömningar under VFU. Detta kan utökas med intervjuer om handledarnas antaganden och erfarenheter kring olika dilemman med den egna bedömningsprocessen under den dagliga verksamheten. En bredare förståelse kan möjliggöras om bedömningsperspektivet läggs på hela VFU utifrån hur

handledaren bedömer och ger återkoppling samt hur lärarstudenten mottar och upplever handledarens bedömningsprocess.

Det vore även intressant att gå vidare i hur det kommer det sig att det råder så olika resultat kring forskning om hur utbildningens fastställda kriterier fungerar vid bedömning under VFU. I detta sammanhang kan det vara av intresse att i någon form av delstudie studera vissa mål ur den önskvärda och efterfrågade kompetensen genom att isolera bedömningen och följa ett eller ett avgränsat kluster av mål, exempelvis hur lärarstudenten utvecklar sin förmåga att upptäcka och följa elevernas lärande under VFU. Olika metoder kan vara användbara såsom skuggning, inspelning av handledningssamtal och handledare som har en inspelningsfunktion med sig under dagen. Intressant vore också att relatera bedömningsperspektivet till vilken kunskapssyn som kan vara kopplad till VFU, exempelvis att uppfatta VFU som en utbildningspraktik ur ett socialiserings- och träningsperspektiv eller ur ett lärandeperspektiv. Här finns möjligheter att studera variationer i bedömningsprocesser när VFU uppfattas vara ett tillfälle för att följa en handledare och få träna utifrån vad som pågår i den dagliga verksamheten eller om fokus för upplägget av VFU är på lärarstudentens lärande i relation till elevers lärande.

Det andra området gäller lärarkategoriernas (besökande lärare och handledare) upplevelse av bedömning ur enbart ett kontrollerande syfte. I likhet med andra studier visar resultatet i föreliggande studie att detta syfte med bedömning upplevs vara komplicerat att hantera under skolbesöket. En idé vore att i fokusgrupper eller i reflekterande samtal reflektera över detta syfte i relation till VFU:s särdrag. Citat hämtade ur gällande studies empiri kan exempelvis användas som samtalsunderlag.

Ett tredje område handlar om att fördjupa de resultat som gällande studie har kommit fram till. En väg kan vara att välja skolbesök där förhandsinformationen från handledaren innehåller tveksamheter kring lärarstudentens möjligheter att utveckla sitt yrkeskunnande. Frågan är hur den interaktiva bedömningsprocessen utvecklas om det kan finnas risk för ett underkännande. I gällande studie finns uttryck som signalerar att i så fall hanteras bedömningsprocessen i samtalet på ett annat sätt än de som ingår i gällande studie.

Det fjärde området innebär att synliggöra hur bedömningar görs under VFU inom olika professionsutbildningar som kräver olika bedömningsformer och bedömningsprocesser. Därför kan det vara av intresse att studera den direkta bedömningsformen inom till exempel olika former av arbetsintegrerat lärande och autentiska uppgifter jämfört med andra indirekta bedömningsformer inom

professionsutbildningars VFU. Syftet kan vara att urskilja strategier och bedömningsprocesser inom olika bedömningsformer.

Under en längre tid har fokus legat på begreppen summativ och formativ i relation till hur bedömningar kan användas i ett utvecklande syfte. Detta fokus kan begränsa en fortsatt utveckling av begrepp kring bedömning (Newton, 2007). Jag uppfattar också att begreppet bedömning ofta får beskriva flera dimensioner samtidigt. Sadler (2009) är exempel på en forskare som med olika begrepp har försökt beskriva hur bedömningar görs utifrån olika sammanhang. Ur ett långsiktigt perspektiv kan det vara möjligt att fördjupade och jämförande resultat från olika bedömningsituationer i jämförelse mellan olika professionsutbildningar kan ge möjlighet till att också fortsätta utveckla olika begrepp inom området.

Avslutningsvis kan en forskningsöversikt över studier som har undersökt olika utvecklingsprojekt kring lärande och bedömning under VFU vara relevant. En sådan forskningsöversikt kan öka kunskapen om hur olika förändringar och utvecklingsinsatser påverkar bedömningens funktion inom VFU och därmed ge en sammanfattande bild över vad som kan vara framkomliga vägar för att på en vetenskaplig grund säkra det kvalitetshöjande arbetet.

Summary

Background and aim

This thesis treats the assessment of student teachers' professional skills as a phenomenon within the school-based section of Swedish teacher education, more specifically the school visits organized by the university. School-based teacher education is regarded as a unique educational practice, as the education of the student teacher is transferred to the school organisation where professional teachers work. However, the legal responsibility of assessment remains with the university supervisors (SFS 2019:276) who are expected to assess and examine how the student teacher's professional skills meet national diploma goals during school-based teacher education. This responsibility can be managed by visiting the student teacher and observing a lesson, followed by a post-observation conference. In this context the school-mentors in turn are expected to assess and provide information to the supervisors regarding how well the quality of the student teacher's professional skills can be said to meet the demands of formal qualifications described in the diploma goals.

However, there is a lack of research specifically aimed at what happens to the assessment of the student teacher's professional skills when the assessment system of the education is applied outside the university (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Lawson, Melek, Günduz & Busher, 2015). Some Swedish studies dealing with the relationship between knowledge, learning and assessment point at difficulties in regulating the assessment procedure in school-based teacher education. Formally desirable competences are difficult to define and all desirable competences are not always assessed, but the focus is rather on what is initially required competence (Gardesten, 2016; Hegender, 2010; Jedemark, 2019; Jons, 2017; Manderstedt, 2013). International research within the same field shows that there is tension in the meeting between actors in teacher education and school organisations regarding the view of professional skills and between the roles of the different teacher categories in relation to who is regarded as the primary representative of the student

teacher's professional development (Allen, 2011; Copland, 2010; Fernandez & Erbilgin, 2008; Hart, 2018). These tensions can be perceived as expressions of different professional and institutional requirements within school-based teacher education. Assessment in school-based teacher education appears to be a debated topic and politicians make increasing demands for equal and legally secure assessment. Demands for quality enhancing activities seem primarily directed at the controlling objective of the assessment, where inadequacies and insufficient professional skills are sorted out (Goodwin & Oyler, 2008; Morberg, 2011) and the school visit appears to be one element regarded as a guarantee for the fulfilment of these demands.

The aim of this thesis is to bring attention to what happens in the interactive assessment process in order to enhance the understanding of how the function of assessment in school-based teacher education is conditioned by the specific nature of the educational practice. The interactive assessment process of university supervisors and school-mentors together with the student teacher during the school visit is studied, with focus on their joint conference after an observed lesson.

The interactive assessment process

This thesis perceives assessment as an interpretative and decision-making process (Taras, 2007; Pettersson, 2010). In school visits this process also becomes interactive. The interactive assessment process implies that assessments contain qualitative evaluations related to fixed goals and criteria (Sadler, 1989; Taras, 2007). Thus, the concept of summative assessment represents the evaluating part of the process and the subsequent result of the summative assessment is called a judgement in this thesis. The word judgement primarily represents the results of an individual assessment, for example regarding how a student teacher starts a lesson. Secondly, a judgement may be a collective judgement, consisting of all the separate assessments made about a lesson with an associated conference (Newton, 2007). This means that the supervisor makes many separate assessments during the school visit, first during the observation and then during the conference. These assessments then form a collective judgement of the school visit, which is related to the supervisor's collective judgement of the school-based course before examination. The assessment process may be based on an analytical foundation of assessment through the use of a number of criteria for various competences or on a holistic foundation of assessment by creating an overall impression where implicit criteria are weighed into the assessment process (Sadler, 2009).

The assessment process is often described from two different purposes; one controlling and one development-oriented. When the purpose of the assessment is development-oriented the assessment process does not end in a

judgement. Instead, the process continues by using explicit judgement to give feedback. The feedback is the function of the summative assessment from the purpose of shaping the professional skills towards the established goals. The summative assessment must be made, however, to obtain knowledge of what needs to be shaped and developed (Taras, 2005; Newton, 2007). The thesis thus connects the concept summative to the assessment and its results (judgements), and the concept formative to the development-oriented purpose of the assessment, henceforth named formative purpose.

The nature of assessment within school-based teacher education

Darling-Hammond and Snyder (2000) points out that the level of authenticity should be high in assessments during school-based teacher education. It is necessary to integrate various knowledge, skills and approaches and there is also a need for additional information opportunities over time and in different contexts. These various requirements mean that the assessment in school-based teacher education is usually carried out both as direct and indirect assessment. Making direct assessments entails a so-called *performance based assessment* (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2015). This form of assessment is characterized by the assessment process being executed in direct connection to teaching situations where the student teacher's professional skills are made visible through actions. What is assessed is *teaching quality*, i.e. during a lesson assessing how the student teacher creates opportunities for learning among those being taught and how this opportunity is displayed and conditioned within a certain context (Darling-Hammond, 2012). An indirect form of assessment often complements this assessment. What is then assessed is *teacher quality*, which is about assessing the theoretical knowledge of student teachers, as well as their insight into the conditions of teaching and their own dispositions to function in the teaching profession in relation to the teaching quality they can achieve. However, this form of assessment does not need to be performed in the context where the professional skills are exercised. In this study, the direct form of assessment is used in the observed lesson and the indirect form in the assessment of the lesson plan and at the subsequent conference.

Theoretical perspectives

In order to interpret the social actions of the assessment process, which are presumed to be constructed by the conference situation within the professional and institutional context of the school visit, multiple theoretical perspectives have been chosen for the analysis. Three different theoretical perspectives are used; a new institutional perspective, an interactionist perspective and a professional theoretical perspective. The professional theoretical perspective is used as an overall perspective throughout the thesis and is deepened in a concluding analysis. What these theoretical perspectives have in common appears to be that people's perception of reality, meaning-making and

linguistic conceptual systems are socially constructed within a time frame where similar events, experiences and action patterns have previously been created (Hacking, 1999). These are prerequisites to be able to define and understand a new but similar situation in the social interaction and the appropriate thing to say and do in that situation (Goffman, 1974; March & Olsen, 1989). The need to make visible what is socially constructed and can be taken for granted in a certain context at the same time entails adopting a critical approach (Hacking, 1999), which is also the ambition of this thesis. The three perspectives are presented below; first the new institutional perspective, then the interactionist perspective and finally the professional theoretical perspective.

Within the new institutional perspective normative, regulative and cognitive conditions of an institution are described, which are operationalized by institutional logics (Scott, 2014). These logics are defined as socially constructed basic assumptions about how we perceive various things. They make up explicit and unspoken values about how we should act, think and express ourselves appropriately (Alford & Friedland, 1991). The operationalization happens through actors' actions when motives, assumptions, notions and objectives are made visible and realized. To be guided and controlled by institutional logics thus legitimize social actions. Furthermore, this perspective describes how actors by strategic acts can also influence these logics (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). However, multiple institutional logics can create ambiguity regarding what is appropriate between and within organisations.

The basis of the interactionist perspective is Goffman's theory of interaction order and framing (Goffman, 1959; 1983; 1974). Social interaction is a dynamic process where negotiations are made with a counterpart regarding how the situation should be defined and thus framed. These dynamics in turn mean that consensus is merely temporary and that vulnerability in the interaction can be exposed. This means that the situation must constantly be defined and the interaction arranged with regard to moral obligations, positionings and impression management. It is about appearing in the best way possible based on the situation and making sure that others in the situation do not lose their self-esteem. This entails that certain interaction patterns are created.

The starting point of the professional theoretical perspective is that the interactive assessment process is seen as a practice of discretion in which bounded reasoning is made in situations of uncertainty (Abbot, 1988; Molander, 2011). Decisions are also made under special and sensitive circumstances, which require appropriate action. The logics of the profession are integrated in this process and work as guarantees of the most appropriate

execution of the profession, for example of how supervisors and school-mentors should act most appropriately during school visits (Brante, 2014; Friedson, 2001). The three perspectives result in the research questions below:

1. What appears as appropriate acting in the interactive assessment process based on how institutional logics appear in the assessment task of the school visit?
2. What interaction patterns are constructed within the interactive assessment process in the conference situation?
3. How is the interactive assessment process influenced by counteraction or collaboration between the interaction order and the institutional order during the school visit, with focus on the conference situation?

Research process

The empiricism of the study was generated through video observations of six post-observation conferences and twelve interviews with the involved supervisors and school-mentors. The analysis of the video observations was made with the support of an interactional and conversational analysis (Goffman, 1981; Jordan & Henderson, 1995; Norrby, 2004). The interviews were in turn analysed with support of a contextual analysis (Svensson & Doumas, 2013; Svensson, 2016). The analyses of each empirical study were first conducted separately and then combined. This combination also became the starting point of how the result was presented to the first and second research question. Thereafter, a combined analysis was made based on the third research question. This analysis was made using Wallander and Molander's (2014) model on the fixed reasonings of the assessment process, which is based on Abbot's (1988) theory regarding what components characterize this process in professions dealing with the treatment of people. The components are; access to information, assessment of information and making decisions about necessary measures.

Result

The result consists of three parts. The first part presents results from the new institutional perspective. The second part presents results from the interactionist perspective. Finally, part three works as a concluding and combined analysis of significant results from part one and two and the professional theoretical perspective is enhanced.

Results in part one show that multiple and specific assessment logics are made visible in the institutional order of the school visit. These assessment logics appear to be active simultaneously and exist in two dimensions of the

discretionary work of making assessments. The first dimension deals with the logics that guide appropriate acting from the aim of the assessment task. The logics are referred to as: *development-based assessment logics*, *control-based assessment logics* and *care-based assessment logics*. The second dimension deals with the logics which guide the execution of the assessment process based on what should be assessed and how. These are referred to as: *context-based assessment logics*, *observation-based assessment logics*, *probability-based assessment logics* and *matrix-based assessment logics*. This guidance by simultaneous and multiple logics illustrates how the interactive assessment process is permeated by contradictory aims, assumptions and values (Thornton & Ocasio, 2008; Thornton et al., 2012). Different strategies are therefore used to handle this contradiction.

In order to balance the simultaneity and contradiction between two different aims of the assessment task, i.e. the formative purpose of developing the student teacher's professional skills and the purpose of controlling them, the development-based assessment logics are prioritized. At the same time a demarcation of these logics is also made, so that the visiting supervisor does not completely disregard the controlling purpose. However, this priority means that the formative aim becomes dominating. The motive of this priority is that the assessment process in conference form is not considered an appropriate occasion to explicitly express judgements in a controlling purpose. Judgements with a controlling purpose hence assume a subordinate role.

The fact that the aim of the interactive assessment process is dominated by the development-based assessment logics creates a certain educational approach. This approach is about minimizing the risk of the student teacher experiencing the feeling of failure. Thus, the priority is supported by the aim of showing concern for the student teacher. This is made from the assumption that the school visit creates stress for the student teacher. Here there is interplay between the care-based and the development-based assessment logics. The process of carefully guiding someone towards a qualified professionalism also seems to create an emotional engagement. This in turn means that competition is created between these two logics in terms of how judgements and feedback are most appropriately presented.

Several of the logics guiding the execution of the assessment are combined to make assessments. The context-based assessment logics provide guidance in taking the context into consideration in the assessment, in combination with how the observation is carried out. This guidance is also supported by probability-based assessment logics by taking into consideration previous judgements based on reasonability. This support creates preparedness at the start of the school visit and for what is noticed during the observation and at the conference. Simultaneously the supervisor must use the educational

assessment matrix, which on the other hand appears unreasonable at the conference. This results in a contradiction between the assessment logics, where different values can be combined, and an opposition towards using the assessment matrix. However, the contradiction does not mean that the regulative condition of making assessments based on an assessment matrix can be completely disregarded. The supervisor, however, needs to use multiple coping-strategies to try to relate to the matrix-based assessment logics (Pache & Santos, 2013b).

The first coping-strategy is about opposing these assessment logics, which means that the matrix is not made explicit to any great extent during conferences. The opposition manifests itself in the argument that a judgement of each goal in the assessment matrix would impair the conversational dynamics. However, this opposition also needs to be limited, since it could entail social sanctions if the matrix is not used in the school visit. Hence, another strategy is also used, where the matrix-based assessment logics are adapted to the context-based assessment logics by using the assessment matrix in a referring manner. A third strategy is to divide the two assessment logics and keep them separated to be handled individually during the conference. The school-mentors rather refrain from using the matrix actively during the school visit and thus make no adaptation or division.

Results in part two show that the social interaction places demands on the conference participants to define the situation similarly and with dedication focus on a joint aim of the assessment task. In the conferences, however, the interactive assessment process seems to increase the vulnerability of the interaction, both in terms of separate and joint framing.

The interaction patterns created in different framings increase the need of controlling the conference participants' impressions of each other. The increased impression management includes defending and monitoring positionings, different ways of defending, avoiding or correcting one's performance and a weakened obligation of commitment in primarily school-mentors. The opposition which arises when the school-mentor and student teacher position themselves is at risk of becoming too much of a threat to the supervisor's social merit in the preceding positioning. This means that it is important for the supervisor to restore balance in the interaction.

In joint framing an imbalance is also created between consideration and respect and vulnerability (Goffman, 1959/2007). This imbalance is created when frame offsets and frame disruptions create an uncertainty in the assessment process. When frame offsets occur in the conferences previous judgements seem to work as a starting point to guide the continued assessment process in a new direction. The interaction pattern that is then created

accentuates directing and supportive positionings in both supervisor and school-mentor, and their active performances in affirming the student teacher. The obligation of commitment in the new direction shows an increased understanding of the student teacher's situation of being assessed (Goffman, 1967/1970). Such respect taking guides the continued assessment process towards a more generally advisory nature.

The use of the assessment matrix creates frame disruptions in the interaction. This is illustrated by confusion and hesitation regarding how the conference participants should talk about the student teacher's professional skills based on content from the matrix. A jocular distancing or a secondary adaptation to the assessment situation is used to stabilize these situations. This adaptation means that the school-mentor and the student teacher follow the rules that apply to the situation (Goffman, 1966/2014). Out of regard for the supervisor's preceding positioning they do not question what happens in the assessment process and at the same time take no major part in what is presented. When a team performance is established between the supervisor and the school-mentor the joint framing is stabilized. Both teacher categories are busy actively performing in the teamwork by supplementing and supporting each other's judgements of the lesson. Here it is noticeable, however, how this interaction pattern makes the student teacher assume a passive positioning.

Results in part three show that uncertainties regarding the aim of the school visit are created by the accentuation of the development-based assessment logics in contention with the demand of the control-based assessment logics of controlling professional skills. The uncertainty manifests itself in questions posed by the supervisor and in feedback. This appears to increase the vulnerability of the interaction. The interaction patterns constructed to appease this vulnerability counteract the institutional order. This counteraction between the two orders impact the interactive assessment process partly by limiting the possibilities of obtaining information through questions and follow-up questions, partly by judgements and feedback often becoming more or less invisible, and partly by making the aim of the interactive assessment process unclear.

The result also shows that the guidance of logics in the execution of the assessment, which can be combined with or strategically adapted to one another, creates collaboration between them and the interaction patterns that display a secondary adaptation to the assessment situation. The trust in previous judgements, the need for contextual understanding in assessments and the need to observe in order to assess do not appear to increase the vulnerability as much as in the case of the aim of the assessment task. The coping-strategies of combining values from these logics and adapting the

assessment matrix to this guidance legitimize how the assessment process is executed. However, this collaboration makes the information selective, as the supervisor must rely on previous judgements at the start of the school visit and in relation to continued assessments. Frame offsets and disruptions also increase the need of relying on previous judgements. Continued assessments also appear to start off from the value of observing the student teacher's performance, which means that the supervisor's perspective is the benchmark of the structure and content of the conference. This also points at a need for a territorial demarcation regarding who should be responsible for the assessment during the school visit.

Conclusion

The result shows that a deepened level of requirement is obstructed, since it appears problematic to determine whether or not the student teacher's professional skills have reached the quality stated in the assessment matrix, subsequently extending to the diploma goals of teacher education. This problem is mainly due to the fact that the vulnerability in the interaction appears to be directly related to what happens in the assessment process. A secondary reason is that the authentic assessment situation requires regard to the context and the standardized criteria become difficult to translate to this context, at least in dialogue form, despite the fact that the supervisors' preceding positioning grants both a right and an obligation of representing the assessment task. Counteraction between the two orders shows that the control-based assessment logics and the development-based assessment logics become weak guarantees for the interactive assessment process. This is enhanced by the fact that the care-based assessment logics contribute to the assessment process being subdued and toned down. Thus, the care-based assessment logics become a stronger guarantee compared to the other two logics regarding the aim of the assessment task. The consequence is that the interactive assessment process is "cooled down". At the same time, the collaboration between the combination of multiple assessment logics, which guide the execution of the assessment and the interaction order, appears to be a strong guarantee for the implementation of the interactive assessment process, with the exception of the matrix-based assessment logics.

Consequently, the general conclusion is that counteraction between the interaction order and the institutional order weakens the aim of the assessment task, primarily regarding the controlling purpose, but also in terms of the formative purpose. Regardless of what is said and done in the conferences, however, collaboration between the orders helps create meaning in the school visit. Logics that guide what should be assessed and how mean that the assessment process is assumed to be executed in a reasonable, reliant and legitimate manner. The importance of consensus is however crucial to how the logics can be operationalized.

Referenser

- Abbot, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbot, A. (1995). Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries? *The Social Service Review*, 69(4), 545–562.
- Abbot, A. (2010). Varieties of Ignorance. *The American Sociologist*, 41(2), 174–189.
- Ahlström, K-G., & Jonson, M. (1990).Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT – Kritisk Utbildningstidskrift*, nr.57, 56–68.
- Ahlström, K-G. (2012). Kopplingen högskole- och verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(1–2), 123–132.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 19–33). Stockholm: Liber.
- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20–34.
- Allen, J. M., Butler-Mader, C., & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: The experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 16(5), 615–632.
- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742–750.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. (2014). *Kommunikation makt och organisation: Närläsning och multipla tolkningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B.C. (1989). *Diktisar och kediter med skoskav och bruna bönor: Tankedikter för barn och andra*. Kalmar: Bildningsförlaget.
- Anderson, C., & Sangster, P. (2010). A developing narrative: Analysing teachers in training/tutor conferences. In S. Rodrigues (Ed.), *Using analytical frameworks for classroom research: Collecting data and analysing narrative* (pp. 125–143). London: Routledge.
- Anderson, L., & Tvingstedt, A-L. (2009). Med fokus på samspel: Att använda video i specialpedagogisk forskning. *Educare*, nr. 4, 81–103.

- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). Observationens dynamik. I G. Arvastson & B. Ehn (Red.), *Etnografiska observationer* (s. 19–36). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2003). Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: En interaktionistisk analys. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2008). Social interaktion i klassrummet: Ett mikrosociologiskt angreppssätt. I C. Rönnqvist & M. Vinterek (Red.), *Se skolan: Forskningsmetoder i pedagogiskt arbete* (s. 139–150). Fakultetsnämnden för lärarutbildningen, Umeå universitet.
- Aspgren, M. (2002). Är vi lika som andra? Sveriges kompetensförsörjning i ett internationellt perspektiv. I K. Abrahamsson (Red.), *Utbildning, kompetens och arbete* (s. 93–112). Lund: Studentlitteratur.
- Atjonen, P. (2018). Etiska grunder för bedömning av elevers lärande. I V. Lindberg., I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar-Villkor-Agens* (s. 69–92). Stockholm: Natur & Kultur.
- Aubert, V. (1979). *Sociologi: Socialt samspel*. Stockholm: AWE/Geber. (Original 1964)
- Baaz, M. (2008). Aktörer, strukturer och institutioner. I P. Hall & Y. Stubbergaard (Red.), *Demokrati och makt: Vänbok till Lennart Lundquist* (s. 63–98). Lund: Statsvetenskaplig tidskrift.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998). *Kunskaps sociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (2. uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Original 1966)
- Bertilsson, E. (2014). *Skollärare: Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier).
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björnvold, J. (2000). *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Malmö: Liber.
- Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L.G. (2019). Inledning. I T. Brante, K. Svensson & L.G. Svensson (Red.), *Det professionella landskapets framväxt* (s. 17–54). Lund: Studentlitteratur.
- Brickhouse, N. W. (1992). Ethics in Field-Based Research: Ethical Principles and Relational Considerations. *Science Education*, 76(1), 93–103.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.

- Bullough, R., Draper, R., Smith, L., & Birell, J. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 505–521.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 13–26). Stockholm: Liber.
- Carlsson, C-G., Gerrevall, P., & Pettersson, A. (2015). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Carlsson, D. (2016). *Vad är religionslärarkunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession).
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: Teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society, 16*(4), 527-544.
- Chetcuti, D. A., & Buhagiar, M. A. (2014). Assessing the field placement in initial teacher education: Finding a balance between formative and summative assessment. *Problems of education in the 21:st Century*, nr. 58, 39-52.
- Christensen, P.S. (1988). The nature of feedback student teachers receives in post-observation conferences with the university supervisor: A comparison with O'Neals study of cooperating teacher feedback. *Teaching & Teacher Education, 4*(3), 275-286.
- Clegg, S. (2010). The State, Power and Agency: Missing in Action in institutional Theory? *Journal of Managerial Inquiry, 19*(1), 4-13.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part1. *Journal of Teacher Education, 66*(1), 7-20.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education, 24*(4), 345–380.
- Coll, R. K., Taylor, N., & Grainger, S. (2002). Assessment of Work Based Learning: Some Lessons from the Teaching Profession. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3*(1), 5–12.
- Colnerud, G. (2017). *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik*. Stockholm: Liber.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 466–472.
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: A linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics, 43*(15), 3832–3843.
- Czarniawska, B. (2014). *Ute på fältet, inne vid skrivbordet*. Lund: Studentlitteratur.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*(2000), 523–545.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., & Goldman, R. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences, 19*(1), 3–53.

- DiMaggio, P. L., & Powell, W. W. (1991). Introduction. In W. Powell & P. DiMaggio (Eds.), *The New institutionalism in Organizational analysis* (pp. 1–38). The University of Chicago Press.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2017). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. In J. Dolin, & R. Evans (Eds.), *Transforming Assessment* (pp. 53–80). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Drew, P., & Sorjonen, M-L. (1997). Institutional Dialogue. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction 2* (92–118). SAGE Publication.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. (2009). The Space Between: On Being an Insider – Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63.
- Eliasson- Lappalainen, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ell, F., & Haigh, M. (2015). Getting beyond "gut feeling": Understanding how mentors judge readiness to teach. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(2), 143–155.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Enz, B., Freeman, D., & Wallin, M. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher and supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. J. McIntire & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp. 131-150). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eriksson, B. (2003). Företrädare och ställföreträdare: Om sociala handlingspositioner. *Sociologisk forskning*, 40(1), 35–67.
- Eriksson, B. (2007). *Social interaktion: Flöden – positioner – värden*. Malmö: Liber.
- Eriksson, K-H. (1993). Lärarutbildningen i Linköping efter 1962: Möte med folkskoleseminariet i Linköping höstterminen 1962. I S. Hellström (Red.), *Lära in lära ut: Lärarutbildningen i Linköping 150 år* (s. 157–188). Linköpings universitet.
- Eriksson, I. (2018). Talet om måluppfyllelse och dess konsekvenser för kunskapsuppdraget. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar-Villkor-Agens* (s. 43–67). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson – Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2010). Reconnecting Professional Occupations with Professional Organizations: Risk and opportunities. In L. G. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 145–166). Göteborg: Daidalos.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review Article*, 61(5–6), 778–796.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fernandez, M. L., & Erbilgin, E. (2008, March). *Roles of supervisors, approaches to supervision, and communications in student teaching conferences*. Paper presented at the annual Conference of AERA (American Educational Research Association), New York.

- Fernandez, M. L., & Erbilgin, E. (2009). Examining the supervision of mathematics student teachers through analysis of conference communications. *Educational Studies in Mathematics*, nr.72, 93-110.
- Florin Sädrom, R., Bäcklund, J., Anderström, H., & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet? En studie om VFU-handledares och lärarstudenters beskrivningar av hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal. *Högre utbildning*, 9(1), 48-60.
- Fransson, O., & Friberg, T. (2015). Constructive alignment: From professional teaching technique to governance of profession. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 141-156.
- Friedland, R., & Alford, R. R. (1991). Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions. In P. J. Di Maggio & W. W. Powell (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 232-263). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Friedland, R. (2012). Book review: The Institutional logics Perspective: A new approach to culture, structure and process. Book by P. Thornton, W. Ocasio & M. Lounsbury (2012). *Management*, 15(5), 583-595.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism the Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gardesten, J. (2016). "Den nödvändiga grunden": *Underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar*. (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik).
- Gardesten, J. (2017). Lärarkvalitetens nödvändiga grund. I P. Gerrevall (Red.), *Att bedöma lärarkvalitet: Skicklighet, lämplighet & kompetens* (s. 77-90). Stockholm: Natur & Kultur.
- Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygssättning: Om bedömningens och betygssättningens dubbla karaktär. I C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk: Perspektiv och diskurser* (s. 93-114). Acta Wexionensia nr.143/2008. Pedagogik. Växjö universitet.
- Gerrevall, P. (2009). Om examination och betygssättning. I M. Stigmar (Red.), *Högskolepedagogik: Att vara professionell som lärare i högskolan* (s. 97-122). Stockholm: Liber.
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure. *Psychiatry*, 15(4), 451-463.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Goffman, E. (1966). "Communication and enforcement systems". In K. Archibald (Ed.), *Strategic interaction and conflict: Original papers and discussion* (pp. 198-227). Berkeley: Institute of International Studies, University of California: Berkeley.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1970). *När människor möts: Studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldusserien/Bonniers bokförlag. (Original 1967)
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New England: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.
- Goffman, E. (1983). "The interaction order". *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.

- Goffman, E. (2007). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik* (4. uppl.). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag. (Original 1959)
- Goffman, E. (2014). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. (Original 1961)
- Goodlad, J. I. (1991). Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education. *Educational Leadership*, 49(3), 4–10.
- Goodwin, A., & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers: Deciding who is ready to teach. In M. Cochran-Smith., S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 468–489). New York, NY: Routledge.
- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (2008). Introduction. In R. Greenwood., C. Oliver., K. Sahlin & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 1–46). London: SAGE.
- Greenwood, R., Diaz, A., Li, S., & Lorente, J. (2010). The Multiplicity of Institutional Logics and the Heterogeneity of Organizational Responses. *Organization Science*, 21(2), 521–539.
- Grimen, H. (2013). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (3. uppl.) (s. 197–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2013). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (3. uppl.) (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, C. (2012). Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussion om legitimitet för lärare och forskollärare? I C. Gustafsson & G. Fransson (Red.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte på lärarlegitimation* (s. 227–260). Gävle: Gävle University Press.
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales. (Original 1999)
- Haigh, M., & Ward, G. (2004). Problematising Practicum Relationships: Questioning the "taken for granted". *Australian Journal of Education*, 48(2), 134–148.
- Hamel, F. L., & Jaasko-Fisher, H. A. (2011). Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 434–442.
- Hardingham, R. (2002). University-school partnerships in pre-service teacher education: What are they and how they can be improved? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 5(2), 7–24.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*. London and New York: Routledge.
- Harlen, W. (2012). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed.) (pp. 143–153). London: Sage Publications.
- Harré, R. (2002). Public Sources of the Personal Mind: Social Constructionism in Context. *Theory & Psychology*, 12(5), 611–623.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31.
- Hart, A. E. (2018). *Exploring the Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-Service Teacher Education: A qualitative Meta- Synthesis*. Doctor of Education in Teacher Leadership. Dissertations. 23. Kennesaw State University.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hasenfeld, Y. (1992). The nature of human service organizations. I Y. Hasenfeld (Ed.), *Human Services as Complex Organizations* (s. 3-23). Newbury Park CA: SAGE.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande).
- Hegender, H., Lindqvist, P., & Nordänger, U-K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet: Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(1-2), 61-80.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24-41.
- Hellberg, I. (1991). *Professionalisering och modernisering: En studie av nordiska akademiker i offentlig tjänst*. Stockholm: Brevskolan.
- Henriksson, K. (2006). *Öppen och lyhörd: En studie i vad kommunala lärarutbildare, i sin bedömning av lärarstudenter, uttrycker som lärarkunskap*. (Kandidatuppsats, Högskolan i Kalmar, Humanvetenskapliga institutionen).
- Henriksson, K. (2009). *Tillfälligt fungerande konsensus: En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunskande under verksamhetsförlagd utbildning*. (Magisteruppsats, Högskolan i Kalmar, Institutionen för hälso- och beteendevetenskap).
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hultman, G., Schoultz, J., & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande – handledare: Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 118-137.
- Hultman, G., Wedin, A-S., & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder:Handledning och överföring av yrkeskunskande. *Didaktisk tidskrift*, 22(2), 335-358. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-77644>
- Högskoleverket (2008:8). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie 2008:8R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2008:36). *Rättssäker examination*. Högskoleverkets rapportserie 2008:36R. Stockholm: Högskoleverket.
- Irisdotter Aldemyr, S., & Hartman, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(3), 212-229.
- Jedemark, M. (2006). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker: En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. (Doktorsavhandling, Lunds universitet, Pedagogiska institutionen).
- Jedemark, M. (2015). Studenter i gränzonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning: Är kunskapstransferering möjlig? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3-4), 221-246.
- Jedemark, M. (2019). A scientific approach in the assessment of the school-based part of the teacher education programme in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 420-436.

- Johansson, M., & Palla, M. (2012). Blivande lärares yrkeskunnande: Treparsntalets betydelse i lärutbildningen. *Högskolepedagogisk Debatt* (1), 57–62.
- Johnston, B., Wetherill, K., High, H., & Greenebaum, H. (2002). Teacher Socialization: Opportunities for university – School partnerships to Improve Professional Cultures. *The High School Journal*, 85(4), 23-39.
- Jons, L. (2017). *Treparsntal i lärutbildningen: En studie av nio samtal på en gymnasteövningskola*. Rapport i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik. Nr.9 Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik. Stockholms universitet.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103.
- Jönsson, A., & Mattsson, M. (2011). Assessing teacher competency during practicum. In M. Mattsson., T.V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in Teacher education* (pp. 169–186). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jönsson, A. (2012). *Att bedöma autentiska uppgifter: En rapport om utmaningar och möjligheter vid bedömning av förväntade läranderesultat i högre utbildning*. Malmö högskola. Centrum för professionsstudier.
- Jönsson, A. (2017). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Jönsson, L-E., Persson, A., & Sahlin, K. (2011). *Institution*. Malmö: Liber.
- Kochan, F. K. (1999). Professional Development Schools: Riding the Coaster of Change. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 319–321.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2010). *Educational Testing & Measurement: Classroom Application and Practice* (9th ed.). New York: Wiley.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lau, A. (2016). "Formative good – summative bad?": A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and higher education*, 40(4), 509–525.
- Laurier, E., & Philo, C. (2012). Natural Problems of Naturalistic Video Data. In H. Knoblauch., B. Schnettler., J. Raab & H. Soeffner (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (3rd ed.) (pp. 181–190). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*i (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lawson, T., Melek, M., Günduz, M., & Busher, H. (2015). Research on the teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 67(2), 120–134.
- Leppänen, V. (2011). Inspelning och tolkning av socialt samspel. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Många möjliga metoder* (s. 283–382). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2005). *Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidsskrift 2005:1. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindberg – Sand, Å. (2003). *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. Rapport 2003:222. Lunds universitet. Utvärderingsenheten.
- Lindén, J. (2014). *Praktikhandledning och professionell utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindgren, A-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 58–69.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U-K. (2007). ”Lost in translation?” Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177–193.
- Linell, P. (2006). ”Bara prat?”: Om socialkonstruktionismen som vanställande och vanställd. I M. Kylhammar & J-F. Battail (Red.), *Det vanställda ordet: Om den svåra konsten att värna om sin integritet* (s. 152–193). Stockholm: Carlssons.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället, Volym 1*. Institutionen för kultur och kommunikation. Linköpings universitet.
- Londen, A-M. (1995). Samtalsforskning: En introduktion. *Folkmålsstudier* nr.36, 11–52. https://www.fnf.fi/Site/Data/822/Files/Londen_fms36.pdf
- Lounsbury, M. (2007). A Tale of two Cities: Competing Logics and Practice Variation in the Professionalizing of Mutual Funds. *Academy of Management Journal*, 50(2), 289–307.
- Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.
- Lönnqvist, H. (2003). *Humanistiska forskningsprocesser och informationssökning: Typologier för informationssökande forskare*. (Doktorsavhandling, Tammerfors universitet, Institutionen för informationssökning).
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förhinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svenskläraryrkesutbildning*. (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för konst, kommunikation och lärande).
- March, J., & Olsen, J. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? In M. Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in Teacher education* (pp. 169–186). Rotterdam: Sense Publishers.
- Melesse, T. (2014). Assessment on the Implementation of the Pre-service Practicum Program in Teacher Education Colleges. *Journal of Education and Practice*, 5(20), 97–110. <http://www.iiste.org/journals/>
- Mena, J., Garcia, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
- Merc, A. (2015). Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teachers’ Views. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 44–56.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik).
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1998). Kunskapens former och beteckningar och kunniga människor. *Utposten*, nr: 5, Bergens universitet, Filosofiska institutionen.
- Molander, A. & Grimen, H. (2010). Understanding professional discretion. In L. G. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 167–187). Göteborg: Daidalos.

- Molander, A. (2011). Efter eget skön: Om beslutsfattande i professionellt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 18(4), 320–335.
- Molander, A., Grimen, H., & Eriksen, E. O. (2012). Professional discretion and accountability in the welfare state. *Journal of Applied Philosophy*, 29(3), 214–230.
- Morberg, Å. (2011, 11 maj). Lärarskicklighet – ett betyg med godtycke. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad från: <https://.../pedagogiskamagasinet.se/lararskicklighet-ett-betyg-med-godtycke/>
- Murray, S., Nuttall, J., & Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in Australia: A survey of the literature 1995–2004. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 225–239.
- Måseide, P. (2013). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (3. uppl.) (s. 367–385). Oslo: Universitetsforlaget.
- Männikkö, S., & Rorrison, D. (2012). *Practicum as a participatory praxis?* Paper presented at the International Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE) and the Asia Pacific Educational Research Association (APERA), Sydney, Australia, 2–6, december 2012.
- Nilsson, S. (2009). Om anställningsbarhet i professionella grupper. I A. Fejes & G. Berglund (Red.), *Anställningsbarhet: Perspektiv från utbildning och arbetsliv* (s. 71–86). Lund: Studentlitteratur.
- Newton, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principle, Policy and Practice*, 14(2), 149–170.
- Nolan, K. (2015). Beyond Tokenism in the Field? On the Learning of a Mathematics Teacher Educator and Faculty Supervisor. *Cogent Education* 2:1, 1–16.
- Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, M. (2017). *Betyg i teori och praktik: Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskolan och gymnasium* (3. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*. Näringsliv och samhälle & Arbetslivsinstitutet. Stockholm: SNS förlag.
- Ortlipp, M. (2003). The Risk of Voice in Practicum Assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 225–237.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612–623.
- Pache, A-C., & Santos, F. (2010). When Worlds Collide: The Internal Dynamics of Organizational Responses to Conflicting Institutional Demands. *Academy of Management Review*, 35(3), 455–476.
- Pache, A-C., & Santos, F. (2013a). Inside the hybrid organization: Selective coupling as a response to competing institutional logics. *Academy of Management Journal*, 56(4), 972–1001.
- Pache, A-C., & Santos, F. (2013b). Embedded in hybrid contexts: How individuals in organizations respond to competing institutional logics. In M. Lounsbury & E. Boxenbaum (Eds.), *Institutional Logics in Action, Part B* (pp. 3–35). Emerald Publishing Limited.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet: Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.

- Persson, A. (2014). Inramad skola – ramfaktorer, *frames* och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 391–412). Lunds universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Persson, A. (2018). *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. New York: Routledge.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, nr: 3, 6–16.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, 34(4), 541–565.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and Social Knowledge: On the Uses of Theory in the Human Science*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Rider, S. (2012). Högskolans bolognese: Otidsenliga betraktelser över den högre utbildningens mål och mening. I D. Ankarloo & T. Friberg (Red.), *Den högre utbildningen: Ett fält av marknad och politik* (s. 51–79). Möklinta: Gidlunds förlag.
- Riis, U. (2016). På vilken vetenskaplig grund och utifrån vilken beprövad erfarenhet? Utvecklingsbehov inom högskolepedagogiken. *Högre utbildning*, 6(1), 91–92.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal: En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevs förståelse av betyg*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning).
- Roberts, J. (1991). *Face-Threatening Acts and Politeness Theory: Contrasting Speeches from Supervisory Conferences*. Conference Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, april, 1991.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A resource for uses of social research methods in applied settings* (4th ed.). Chichester: Wiley.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rolf, B., Ekstedt, E., & Barnett, R. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rorrison, D. (2010). Assessment of the practicum in teacher education: Advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers. *Educational Studies*, 36(5), 505–519.
- Ryve, A., Hemmi, K., & Börjesson, M. (2013). Discourses about School – based Mathematics Teacher Education in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 132–147.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, R. D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179.
- Schrum, W., Duque, R., & Brown, T. (2005). Digital video as research practice: Methodology for the millenium. *Journal of Research Practice*, 1(1), 1–19.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies*, 29(02), 219–238.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests and Identities* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler., R. Gage & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

- Searl, J. R. (1997). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos AB. (Original 1995)
- SFS 2014:3. *Högskoleförordning (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2019:276. *Högskoleförordning (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). London: Sage publications Ltd.
- Sjöberg, M. (2006). Prövad – granskad – godkänd: Till det goda lärarskapets och lärarutbildningens historia. I M. Sjöberg (Red.), *"Goda lärare": Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 299–348). Skapande vetande nr.49. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Slick, S. (1998a). A University Supervisor Negotiates Territory and Status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306–315.
- Slick, S. (1998b). The University Supervisory: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821–834.
- Smets, M., Jarzabkowski, P., Burke, G., & Spee, P. (2015). Reinsurance Trading in Lloyd's of London: Balancing Conflicting-Yet-Complementary Logics in Practice. *Academy of Management Journal*, 58(3), 932–970.
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36(1–2), 36–41.
- Sonesson, A. (2015). Kunskap om högre utbildning. *Högre utbildning*, 5(3), 141–144.
- Suchman, L., & Jordan, B. (1990). Interactional Troubles in Face – to – Face Survey Interviews. *Journal of the American Statistical Association*, 85(409), 232–241.
- Svensson, L. G. (2002). *Professionella villkor och värderingar: En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Forskningsrapport:126, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Svensson, L. G. (2010). "Professions, organizations, collegiality and accountability". In L. G. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 145–166). Göteborg: Daidalos.
- Svensson, L. G. (2011) "Ny professionalism, förtroende, tillit och kompetens". I O. Fransson & C. Björngren Cuadra (Red.), *Tillit och förtroende: Ständiga utmaningar för professioner* (s. 25–42). Lund: Gleerup.
- Svensson, L. (1989). Fenomenografi och kontextuell analys. I R. Säljö (Red.), *Som vi uppfattar det* (s. 33–52). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2016). Kontextuell analys: En metodologi för skolnära forskning. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 191–215). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L., & Dumas, K. (2013). Contextual and Analytic Qualities of Research Methods Exemplified in Research on Teaching. *Qualities Inquiry*, 19(6), 441–450.
- Tang, S. (2002). From the supervisory dyad to the student teaching triad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 5(2), 47–64.
- Tang, S., & Chow, A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066–1085.
- Tannen, D. (1993). *Framing in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative: Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 363–371.

- Teichler, U. (2000). New perspectives of the relationships between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(2), 79–92.
- Teitelbaum, D. L. (2010). *What are you trying not to say? Meaning-making and (mis)understandings in post-observation conferences between high school teacher and their supervisors*. (A Dissertation, University of Georgia).
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry 1958–1999. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801–843.
- Thornton, P. H. (2004). *Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. In R. Greenwood., C. Oliver., K. Sahlin & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 99–129). London: SAGE.
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen).
- UKÄ 2015:24. *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar-och förskolläraryrkesutbildningar*. Rapport 2015:24. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ 2017:13. *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningskolor och övningsförsikolor inom lärar- och förskolläraryrkesutbildningar*. Delrapport 2017:13, Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 14–31). Blackwell Publishers: Oxford.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching: Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322.
- Vásquez, C. (2004). "Very carefully managed": Advice and suggestions in post-observation meetings. *Linguistics and Education*, 15(1–2), 35–58.
- Vásquez, C., & Reppen, R. (2007). Transforming Practice: Changing Patterns of Participation in Post-observation Meetings. *Language Awareness*, 16(3), 153–172.
- Veal, M. L., & Rikard, L. (1998). Cooperating Teachers' Perspectives on the Student Teaching Triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108–119.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. www.vr.se
- vom Lehn, D., & Heath, C. (2007) Social interaction in museums and Galleries: A Note on Video-Based Field Studies. In R. Goldman (Ed.), *Video research in the learning sciences*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wait, D. (1993). A Qualitative Study of Teacher-Supervisor Face-to-Face Interactions. *American Educational Research Journal*, 30(4), 675–702.
- Wallander, L., & Molander, A. (2014). Disentangling Professional Discretion: A Conceptual and Methodological Approach. *Professions and Professionalism*, 4(3), 1–19.
- Wenneberg, S. B. (2001). *Socialkonstruktivism: Positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

- Wigblad, R., & Jonsson, S. (2008). ”Praktikdriven teori”: Mot en ny interaktiv forskningsstrategi. I B. Johannisson, E. Gunnarsson & T. Stjernberg (Red.), *Gemensamt kunskapande: Den interaktiva forskningens praktik* (s. 311–332). Växjö: Växjö University Press.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Williams, A., & Soares, A. (2002). Sharing Roles and Responsibilities in Initial Teacher Training: Perceptions of some key players. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 91–107.
- Williams, K., Herman, R., & Bontempo, D. (2013). Comparing audio and video data for rating communication. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1060–1073.
- Willmott, H. (2015). Why Institutional Theory Cannot Be Critical. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 67–72.
- Wright, S., Grenier, M., & Channell, K. (2015). An examination of University Supervision in a Physical Education Teacher Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2015, 3, 242–258.
- Wyatt-Smith, C., & Klenowski, V. (2013). Explicit, Latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 35–52.
- Yesilbursa, A. A. (2011). Mitigation of Suggestions and Advice in Post-Observation Conferences Between 3 English Language Teacher Educators. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 18–35.
- Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg., I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar-Villkor-Agens* (s. 17–42). Stockholm: Natur & Kultur.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155–174.
- Zeichner, K. M. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117–124.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zilber, T. B. (2013). Institutional logics and Institutional Work: Should They Be Agreed? In M. Lounsbury & E. Boxenbaum (Eds.), *Institutional Logics in Action, Part A. Research in the Sociology of Organizations* (pp. 77–96). Nedladdad linne-ebooks 2019-06-26.
- Zimpher, N., deVoss, G., & Nott, D. (1980). A Closer Look at University Student Teacher Supervision. *Journal of Teacher Education*, XXXI (4), 11–15.
- Öberg -Tuleus, M. (2008). *Lärarytelse mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete).

Bilaga 1: Intervjumall

Temat under intervjun:

Inför samtalet

- Förväntningar
- Förberedelser (med student, plats, innehåll)
- Strategier för bedömning
- dokument

Under samtalet

- Upplevelser
- Roll – deltagandet
- Strategier
- Förmedla/konstruera information – ansvar för bedömningsunderlaget
- Tidigare erfarenheter i relation till samtalet
- dokument

Besökets/samtalets funktion

- Tankar om samtalet
- Tankar om besöket (med observation och samtal)

Bilaga 2: Informationsbrev och fråga om samtycke

Är Du intresserad av att delta i en studie om bedömning under VFU?

Mitt namn är Kristina Henriksson och jag arbetar på lärarutbildningen vid Linnéuniversitetet. Jag är också doktorand i ett forskningsprojekt som handlar om bedömning under VFU. Min handledare är Ulla-Karin Nordänger. En del av projektet är mitt avhandlingsarbete vilket berör den funktion som besöket och tillhörande samtal har för bedömning av lärarstudenters prestationer under VFU. Mitt intresse är inte enskilda personer utan själva samtalssituationen och besöket som en procedur inom lärarutbildningen. Syftet är att kunna utveckla upplägget för VFU och samarbetet mellan skola och lärarutbildning.

För att förstå bedömningen under besöket och samtalets funktion för bedömning har jag möjligheten att få följa några universitetslärare som ska ansvara för ett antal besök. Jag kommer att intervjua besökande lärare och följa med vid besöket för att spela in samtalet besökande lärare har med VFU-lärare och lärarstudent. *(till lärarstudent: I den här studien ingår endast lärarna men eftersom du ingår i samtalet undrar jag om du också samtycker till att samtalet blir inspelat).* Därför undrar jag om du också samtycker till att samtalet blir inspelat. Jag är däremot, av hänsyn till lärarstudentens situation, inte med vid observation av lektionstillfället. Jag är också intresserad av att få höra dina tankar som VFU-lärare om besöket och samtalet och undrar om du också kan tänka dig att bli intervjuad efter samtalet. Din röst, tillsammans med besökande lärares röst är viktig för att förstå bedömningen under besöket och därmed besökets funktion för bedömning. Besökande lärare har gett sin tillåtelse till att jag intervjuar dem, följer med på besök och spelar in samtalet med en videokamera. Eftersom det är samtalssituationen som är intressant använder jag videokamera för att både kunna se och höra. Jag kommer att kontakta dig för mer information och höra om du samtycker till inspelning av samtalet och ha en intervju. Du får gärna ringa eller höra av dig via e-post om du vill fråga om något. Jag kommer även ta hänsyn till din lärarstudent.

Jag lägger stor vikt vid forskningsetiska krav och garanterar sekretess och anonymitet. Det innebär att ditt deltagande är frivilligt, du kan när som helst avstå från att delta. Ingen, förutom jag, får tillgång till det inspelade samtalet och intervjun. Det som sägs under samtalet och intervjun är anonymt för andra, ingen kan utläsa någon specifik samtalssituation, vem som säger vad eller vilken skola det gäller.

Vänliga hälsningar Kristina Henriksson

Telefon: xxxx E-post: xxxxxxx

Linnaeus University Dissertations

Below please find a list of recent publications in the series Linnaeus University Dissertations. For a full list and more information: Lnu.se

346. Margaret Wallace Nilsson, 2019, *Kin, Friends and Unfriends :A Study of the Axelsson Tott Network during the Period of the Kalmar Union*, (historia/history) ISBN: 978-91-88898-45-6 (print) 978-91-88898-46-3 (pdf).

347. Kostiantyn Kucher, 2019, *Sentiment and Stance Visualization of Textual Data for Social Media*, (datavetenskap/computer science) ISBN: 978-91-88898-47-0 (print), 978-91-88898-48-7 (pdf).

348. Gustaf Waxegård, 2019, *Conceptualizing professionals' strategies in care pathways for neurodevelopmental disorders*, (psykologi/psychology) ISBN: 978-91-88898-51-7 (print) 978-91-88898-52-4 (pdf).

349. Anders Svensson, 2019, *Räddningsaktörers tidiga närvaro vid akuta situationer på svensk landsbygd* (hälso- och vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-88898-53-1 (tryckt), 978-91-88898-54-8 (pdf).

350. Maria C. Johansson, 2019, *The institutionalisation of validation and the transformation of vocational knowledge* (pedagogik/pedagogy) ISBN: 978-91-88898-55-5 (print), 978-91-88898-56-2 (pdf).

351. Johanna Thulin, 2019, *Putting words to child physical abuse – Possible consequences, the process of disclosure, and effects of treatment. From children's perspectives* (socialt arbete/social work) ISBN: 978-91-88898-57-9 (print), 978-91-88898-58-6 (pdf).

352. Sigrídur Sia Jonsdóttir, 2019, *Effects of perinatal distress, satisfaction in partner relationship and social support on pregnancy and outcome of childbirth* (hälso- och vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-88898-60-9 (print), 978-91-88898-61-6 (pdf).

353. Helena Roos, 2019, *The meaning(s) of inclusion in mathematics in student talk: Inclusion as a topic when students talk about learning and teaching in mathematics* (matematikdidaktik/mathematics education) ISBN: 978-91-88898-62-3 (print), 978-91-88898-63-0 (pdf).

354. Magdalena Sjöstrand Öhrfelt, 2019, *Ord och inga visor – konstruktioner av förskolebarnet i kunskapsökonomi* (pedagogik/pedagogy) ISBN: 978-91-88898-67-8 (print), 978-91-88898-68-5 (pdf).

355. Maude Johansson, 2019, *Postpartum depression, depressive symptoms and parental stress in mothers and fathers 25–30 months after child birth: A family perspective* (psykologi/psychology) ISBN: 978-91-88898-74-6 (print), 978-91-88898-75-3 (pdf).

356. Andreas Aldogan Eklund, 2019, *Harmonising value in a car's interior using sensory marketing as a lens* (marknadsföring/marketing) ISBN: 978-91-88898-76-0 (print), 978-91-88898-77-7 (pdf).
357. Patric Lindgren, 2019, *Småstat i brytningstid: Sveriges säkerhetspolitiska orientering efter tre världskonflikter under 1900-talet* (statskunskap/political science) ISBN: 978-91-88898-78-4 (tryckt), 978-91-88898-79-1 (pdf).
358. Maria Johansson, 2019, *Intensivvårdsdagbok i Sverige– betydelse och tillämpning* (vårdvetenskap/caring science) ISBN: 978-91-88898-80-7 (print), 978-91-88898-81-4 (pdf).
359. Mohammad Ashikur Rahman, 2019, *Biophysical studies of the actin-myosin motor system and applications in nanoscience* (biomedicin/biomedical sciences) ISBN: 978-91-88898-82-1 (print), 978-91-88898-83-8 (pdf).
360. Katarina Eriksson, 2019, *Finance and Supply Chain Management: Coordination of a Dyadic Supply Chain through Application of Option Contracts* (företags ekonomi/business administration) ISBN: 978-91-88898-84-5 (print), 978-91-88898-85-2 (pdf).
361. Erik Österlund, 2019, *Going Beyond On-The-Fly Garbage Collection and Improving Self-Adaptation with Enhanced Interfaces* (datavetenskap/computer science) ISBN: 978-91-88898-89-0 (print), 978-91-88898-90-6 (pdf).
362. Robin Engström, 2019, *The 2014 Scottish independence referendum in text, image and thought* (engelska/English) ISBN: 978-91-88898-86-9 (print), 978-91-88898-87-6 (pdf).
363. Venla Hemmilä, 2019, *Towards low-emitting and sustainable particle- and fibreboards – Formaldehyde emission test methods and adhesives from biorefinery lignins* (skog och träteknik/forest and wood technology) ISBN: 978-91-88898-97-5 (print), 978-91-88898-98-2 (pdf).
364. Jörgen Olsson, 2019, *Low Frequency Impact Sound in Timber Buildings – Transmission Measurements and Simulations* (byggteknik/building technology) ISBN: 978-91-88898-99-9 (print), 978-91-89081-00-0 (pdf).
365. Kristina Henriksson, 2019, *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser – en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning* (pedagogik/pedagogy) ISBN: 978-91-89081-01-7 (tryck) 978-91-89081-02-4 (pdf).