

ÖGONBLICK I LÄRARSTUDENTERS VERKSAMHETSFÖRLAGDA UTBILDNING – TREPARTSSAMTALET

Av Mona Holmqvist, Roger Johansson och Paul Strand

”Fortsätt så här så blir du en bra historiekollega ...”
Handledare under VFU-samtal 2016

En blivande lärare på lärarutbildningen sitter i sitt rum och förbereder sin lektion för morgondagen. När studenten är klar, går tankarna till det samtal som ska ske efter lektionen, tillsammans med handledaren och en lärare från lärarutbildningen. Hur ska den uppgiften lösas? Hur är egentligen teorierna kopplade till det som ska ske i klassrummet? Hur har de andra studenterna gjort? Studenten ringer de andra ... som verkar ha samma problem.

Den empiriska delen i denna studie genomfördes våren och hösten 2016, i samarbete mellan lärosätena i Malmö, Kristianstad och Lund. Fokus för studien var trepartssamtalet i studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU) – det lektionsuppföljande samtalet mellan student, handledare och besökande VFU-lärare. I följande text lyfter vi några ögonblicksbilder ur dessa samtal. Studien hade en induktiv ansats, vilket innebär att analysen var förutsättningslös och uppmärksamheten riktades mot samtalens innehåll, struktur och form.

Trepartssamtalen i studien har alla genomförts inom någon av lärarutbildningarnas VFU-perioder. De representerar således nedslag vid olika tidpunkter i den serie formativa samtal om studentens egen undervisning där teoretiska, metodiska och praktiska aspekter diskuteras. Dessa samtal utgör också det tillfälle, någon gång under VFU-perioden, då diskussionen om undervisning sker i närvaron av både student, handledare och VFU-lärare.

Avsikten med studien var att försöka fånga och börja förstå detta korta, men betydelsefulla, moment i lärarutbildningen genom att beskriva vad som faktiskt

händer: vad man talar om, hur man talar, och vem som i olika lägen dominerar eller styr samtalet – och därmed gör anspråk på dess normering och tidsutrymme.

I avsikt att bättre förstå samtalens karaktär, har vi prövat tre olika perspektiv vid analysen av de tre olika lärosätenas samtal. Detta förklarar i någon mån både förekommande likheter och skillnader mellan fallstudiernas genomförande och resultat. Var och en av fallstudierna sonderar, utifrån sina specifika analytiska förutsättningar, olika möjligheter att nå en djupare förståelse av vad som händer i ett trepartssamtal.

De tre fallstudierna fokuserar olika aspekter av deltagande:

- I fallstudie 1 studeras hur den teoretiska argumentationen används för att beskriva, förstå eller förklara den undervisning som sker i studenternas klassrum.
- I fallstudie 2 riktas uppmärksamheten mot handledarens roll i trepartssamtalet: när handledaren kommer in i samtalet, samt det tidsutrymme handledaren får eller tar i samtalet.
- I fallstudie 3 undersöks hur trepartssamtalet, som en iscensatt social situation, erbjuder möjligheter till förståelse av studenters lärande i gränslandet mellan teoretisk kunskap och personligt erfaren yrkespraktik.

Utbildningens teori och praktik – två skilda världar?

Förordningstexten för Lärarutbildningen (SFS 1993:100) anger att det för lärarexamen fordras 20 veckors verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Vanligen värderas denna praktiska del högt av studenterna, och inte sällan omtalas den som utbildningens mest väsentliga moment för att lära sig bli lärare. Forskningsstudier i Sverige, liksom internationellt, bekräftar detta, och i en studie av Tynjälä och Heikkinen (2011) uppskattar 70 procent av de utexaminerade lärarna att vad de främst lärt av yrket kommer från annat håll än från den teoretiska (universitetsförlagda) undervisningen. Dylika resultat kan naturligtvis både diskuteras och problematiseras, men ger ändå en indikation på upplevelsen av den verksamhetsförlagda utbildningens betydelse. En annan tolkning av resultaten kan vara att många studenter uppfattar de universitetsförlagda delarna som abstrakta, medan de verksamhetsförlagda delarna ger dem handfasta redskap för egen yrkesutövning och klassrumspraktik (Alle 2009; McGarr, O'Grady & Guilfoyle 2016). Till dessa handfasta redskap hör emellertid inte bara att lära sig planera och

bedriva undervisning. Studenterna lär också att genom egna sociala erfarenheter förhålla sig till den kollegiala kulturen och att interagera med yrkesverksamma lärare, vilka vanligen tillskrivs stor auktoritet.

Lärares praktiska yrkeskunskaper riskerar inte sällan att både läras och stanna i undervisningen – med följderna att de inte prövas på någon mera teoretisk eller kritiskt-reflexiv nivå. Att inom lärarutbildningens ram utveckla studenternas förståelse av teoretiska perspektiv på undervisning är dock inte omöjligt, vilket framgår av Brante, Holmqvist Olander, Holmqvist och Palla (2015). För att bättre förstå på vilket sätt skolans undervisning grundas i en teoretisk argumentation har vi valt att rikta uppmärksamheten mot trepartssamtalets funktion som ett möte mellan skolans verksamhet och den universitetsförlagda utbildningen.

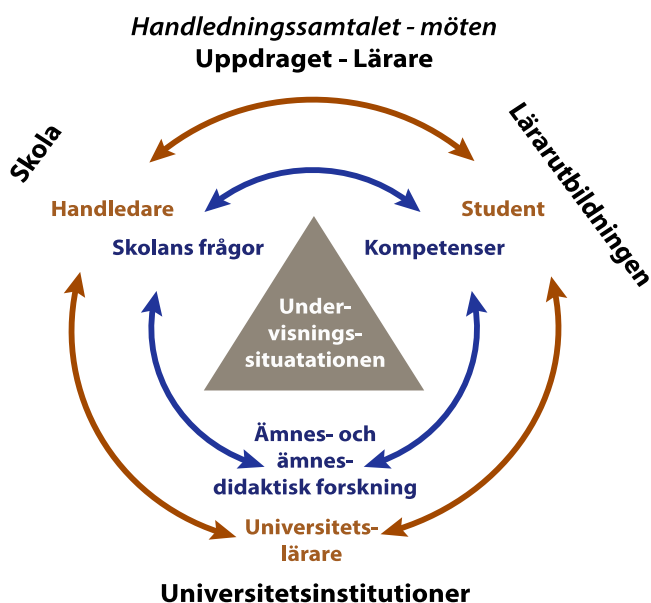
Trepartssamtalet – ett samtal om vad det innebär att bli lärare

Studenterna genomför under sin utbildning tre eller fyra VFU-perioder, och därmed också tre eller fyra trepartssamtal. Sett till vad kursplanerna anger – och tanken om utbildningens progression och fördjupning – förändrar sig inriktningen och målen för samtalen mellan VFU-perioderna. Innehållet kan handla om att fokusera det pedagogiska ledarskapet, didaktiska moment, etiska frågeställningar, specialpedagogiska dilemman och så vidare. Ibland har studenterna en tillhörande skriftlig uppgift där de ska reflektera över sin undervisning och sin yrkesroll. Dessa reflektioner brukar vanligtvis också bekräfta samtalets funktion som del i en större, fortgående lärandeprocess. Vid Malmö universitet uttrycks denna avsikt i termer av att samtalet ”har ett formativt syfte” och att studenten förväntas ”reflektera över och [...] värdera sin praktik och professionsutveckling” (Malmö universitet 2018). Men samtalet är för den skull inte att uppfatta som enbart en situation där studenten har att – med stöd i teori och praktik – försöka synliggöra sin självförståelse eller prestera en förklaring till sin utveckling i yrkesrollen. Trepartssamtalet är också ett möte mellan tre parter, som alla har en aktiv del i att forma utbildningen. Från Lunds universitet anges uttryckligen i ”Brev till VFU-lärare” att trepartssamtalet är ett samtal där alla parter aktivt ska delta – det vill säga både studenten, handledaren och VFU-läraren (Lunds Universitet 2020).

Trepartssamtalet är dock inte så lätt att förbereda sig inför. Deltagarsammansättningen är sällan förekommande, och det är inte säkert att den besökande VFU-läraren är bekant med lärarstudenten och handledaren sedan tidigare. Varken studenten, handledaren eller VFU-läraren kan heller med säkerhet veta vad som kommer hända i studentens undervisning – och därmed inte heller veta utifrån

vilka konkreta erfarenheter som samtalet kan komma att föras. Just denna inbyggda brist på förutsägbarhet, gör emellertid trepartssamtalet till ett särskilt utmanande undersökningsobjekt. Samtidigt är det praxis att studenten i förväg översänt sin lektionsplanering till VFU-läraren, och vid Malmö universitet förväntas studenten inför samtalet också ha förberett en teoretisk argumentation för denna planering.

Trepartssamtalet skulle därmed kunna beskrivas som en situation vari lärarutbildningens specifika komplexitet speglas – men också det tillfälle där studentens sammantagna lärande låter sig anas. Modellen nedan är ett försök att illustrera denna situation.



Figur 1. Förhållandet mellan VFU-skola, lärarutbildning och universitetsinstitutioner i en undervisningssituation.

Modellen kan förstås som att den tar sin utgångspunkt i den inre triangeln – och de inblandade parternas erfarenhet av studentens genomförda undervisning. Det är med utgångspunkt i vad som händer i undervisningssituationen, som samtalets frågor om ämne och ämnesdidaktik, kompetenser och lokala skolmässiga villkor (och deltagarvillkor) blir möjliga – och något nödvändigt att förhålla sig till och försöka förstå, och fortsatt hantera. Utanför denna inre triangel visar modellen ytterligare tre lager, representerade i två cirklar och en yttre triangel. Dessa synliggör på olika sätt kopplingarna och relationerna mellan skolan, lärarutbildningen (inbegripet dess verksamhetsförlagda delar) och lärosätet. Inom detta spänningsfält agerar också handledare, student och VFU-lärare – om än på olika villkor.

Det kan samtidigt vara värt att påtala att modellen ovan är ett av flera sätt att närma sig en förståelse av trepartssamtalets villkor och inramning. Modellen ska därför inte förstås alltför bokstavigt. Så kan exempelvis ämnesdidaktisk forskning och ämnesdidaktiska samtal mycket väl ske – och sker återkommande – inom den universitetsförlagda delen av en lärarutbildning. Den besökande VFU-läraren kan i sin tur vara en erfaren lärare och didaktiker som kommit att verka inom lärarutbildningen. Vad modellen vill åskådliggöra är emellertid hur trepartssamtalet genomförs i samspel och spänningar mellan individer och praktiker, liksom mellan individer och institutionella villkor. Det är i dessa spänningar som frågor och problem fortlöpande genereras, men också söker sina möjliga lösningar eller hanteringar. För studenten blir det därför på den egna erfarenhetens grund som denne – i någon djupare mening – kan börja förstå professionen.

Att lärarens yrkeskunskaper handlar om väsentligt mer än att bara kunna sitt ämne, är också vad Lars Haikola ger uttryck för i utvärderingen av den kompletterande pedagogiska utbildningen vid Lunds universitet, när han poängterar att ”gedigen ämneskunskap inte är tillräckligt och att ämneskunskap inte kan kompensera brister inom ämnesdidaktik och lärarutbildningens mer praktiska aspekter” (Haikola 2019/1198). Denna uppfattning delas också av Åstrand (SOU 2018:17).

I trepartssamtalet möter studenten ett antal frågor om ämneskompetens, pedagogisk och didaktisk kompetens, hantverksmässig kompetens och erfarenhetsbaserad lärarskicklighet eller undervisningsskicklighet. Vad som är en lärares undervisningsskicklighet är emellertid varken något statiskt eller allom givet. Definitionen har snarare varit högst föränderlig över tid, och av allt att döma starkt relaterad till olika uppfattningar om vad som är skolans uppgift (se bland annat Säljö, Liberg & Lundgren 2014). Begreppet verkar dock ha närmast sig ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, varmed komplext tänkande, kommunikation, förhandling, samarbete och kreativitet lyfts fram som viktiga kvaliteter (se Wei & Pecheone 2010, jfr Åstrand 2018; Kim et.al. 2019). Något som på senare år också blivit alltmer uppmärksammat är en undervisning på vetenskaplig grund, och att varje lärare ska ha en systematiskt grundad bas för sitt agerande i klassrummet. Skollagens kapitel 1 §5 stadfäster att ”[u]tbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.

Samtidigt är lärarutbildningarnas kursplaner ofta svävande i sina definitioner av vad som är efterfrågad undervisningsskicklighet. Formuleringarna verkar också tolkas på olika sätt av lärarstudenter, handledare och VFU-lärare. Vad trepartssamtalen egentligen handlar om blir därför av än större intresse. Därmed har det också blivit dags att titta närmare på några av de resultat som framkommit som de inledande analyserna.

Tre fallstudier

I studien dokumenterades femton trepartssamtal – fem vid vardera lärosätet. Studenterna som deltog var blivande senarelärare med inriktning mot undervisning i årskurs 7–9 (tio stycken) alternativt blivande gymnasielärare (fem stycken). Analysen har varit dels kvantitativ, avseende bland annat fördelningen av taltiden mellan olika parter, dels kvalitativ, i avsikt att bestämma samtalens innehållsliga sidor och interaktionsmönster.

Som tidigare påtalats har fallstudierna – med tillhörande analyser – haft delvis olika syften. Den första fallstudien analyserar på vilket sätt teoretisk argumentation, utifrån de teoretiska perspektiv som behandlats i den universitetsförlagda undervisningen, används för diskussion och reflektioner över studentens praktiker. Den andra fallstudien fokuserar handledarens roll och utrymme i trepartssamtalet, och den tredje fallstudien är en analytisk reflektion (av en av deltagarna i samtalet) där Goffmans *frame*-perspektiv (Goffman 1974/1986; se även Persson 2014) prövas som analysmodell för att närma sig en förståelse av den sociala interaktionen som utgångspunkt för lärande.

Alla samtal i studien ljud- eller videoinspelades, och transkriberades sedan inför fortsatt analys. Samtalens längd varierar från strax över 20 minuter till två timmar. Taltidsanalysen visar följande skillnader i fråga om olika parter taltid.

Tabell 1. Tabellen visar, för respektive lärosäte, fördelningen av taltid i procent mellan olika deltagare, samt total samtalsid i minuter.

Lärosäte	Taltid student i %	Taltid VFU-lärare i %	Taltid handledare i %	Samtalsid total (minuter)
A	41	37	22	23–47 min
B	32	58	10	39–120 min
C	52	31	17	Uppgift saknas

Fallstudie 1: Samtalet VFU-lärare och student – teoretisk argumentation av klassrumspraktik

Samtalen i fallstudien från lärosäte A hade en uttalat formativ inriktning, och avsåg att fokusera studentens progression i lärandet med betoning på ”förmågan att reflektera över sina personliga erfarenhetsbaserade argument, andras erfarenheter och teoribaserade argument samt sina personliga värderingar och etiska argument”. Analytiskt innebar detta ett intresse för vem som talade, hur mycket och till vem – eller med vilken riktning (Wardle, Cederbaum, & de Wit 2011).

Tabell 2 nedan visar en kvantifiering av talriktningar, vilka indikeras i fördelningen av taltid. Som framgår är handledarens deltagaraktivitet låg, och endast i ett samtal

ligger handledarens taltid på en nivå som motsvarar övriga deltagares. Av tabellen framgår även relationen mellan antal repliker och tid för varje replik – detta för att belysa på vilket sätt personerna gör anspråk på tiden och hur länge de talar innan de släpper in någon annan i samtalet.

Tabell 2. Treparsamtalens totaltid, taltidsfördelning (i procent avrundat till en decimal) och replikfördelning (antal per deltagare, samt genomsnittlig tidsutsträckning i sekunder) gällande för lärosäte A.

Samtal	Tid min	Student	VFU-lärare	Handledare
A	31	35% 11 min 46 repliker (mv 14 s)	32% 10 min 42 repliker (mv 14 s)	32% 10 min 36 repliker (mv 17 s)
B	47	32% 15 min 38 repliker (mv 24 s)	43% 20 28 repliker (mv 43 s)	25% 12 min 24 repliker (mv 30 s)
C	32	54% 18 min 23 repliker (mv 46 s)	34% 11 min 20 repliker (mv 33 s)	11% 4 min 13 repliker (mv 17 s)
D	23	54% 17.6 min (1055 s) 23 repliker (mv 46 s)	34% 11 min (662 s) 20 repliker (mv 33 s)	11% 3.6 min (219 s) 13 repliker (mv 17 s)
E	38	46.5% 17.7 min (1064 s) 63 repliker (mv 17 s)	35.1% 13.4 min (804 s) 59 repliker (mv 14 s)	18.4% 7 min (420 s) 17 repliker (mv 25 s)

Av Tabell 2 framgår, med ett undantag, att det är studenten som talar mest. Detta ligger i linje med de intentioner som anges i styrdokumenterna vid lärosäte A. I ett av samtalen talar VFU-läraren något mer än studenten, men studenten har flest repliker. I ett annat har VFU-läraren och handledaren i princip lika mycket taltid som studenten, men också här är det studenten som har flest repliker. I de övriga samtalen är taltiden längst för studenterna och näst längst för VFU-läraren – medan handledarens taltid är väsentligt mera begränsad (mellan 11 och drygt 18 procent). För alla samtal gäller att studenten har flest repliker – och handledaren minst.

Den därpå följande innehållsanalysen genomfördes utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv (Marton 2015). I denna analys identifierades aspekter av teoretisk argumentation om vad som förekommit i klassrumssituationen. Analysen visar att studenterna har svårt att *relatera* teoretiska perspektiv till det som sker i deras egen undervisning, liksom att grunda sina ställningstagande i undervisningen i en teoretisk argumentation. I stället förs resonemang vari studenterna använder teoretiska begrepp för att (associativt) säga något om den egna undervisningen. Alternativt får konkreta exempel på något de gjort eller talat om, utgöra förklaring till hur den egna undervisningen relaterar till möjliga teoretiska perspektiv.

Efter vad som framgår tycks alltså råda påtaglig osäkerhet om på vilka sätt teoretiska utgångspunkter kan förstås och relateras till vad som händer i undervisningen, men också på vilka sätt de teoretiska perspektiven kan användas som analytiska redskap för att förklara vad som händer (eller kan hända) i klassrummet. Analysen visar därtill att även handledaren i många fall är osäker på – eller inte bekant med – de teoretiska perspektiv som uppmärksammas. Detta förklarar i någon mån ett mera avvaktande förhållningssätt. Där handledarna får sina repliker är det i stället ofta efter att ha bjudits in av VFU-läraren för att besvara någon specifik fråga eller komplettera viss information. Den klyfta mellan teori och praktik som i lärarutbildningen finns identifierad såväl nationellt (Wahlström & Alvunger 2015) som internationellt (Allen 2009; Allen & Wright 2014) blir således bekräftad även i denna analys. Följande utdrag får illustrera:

Studenten: Ja men det är ju också jättemycket litteratur vi använder här ju men det är lite svårt att ... att ... det man har lärt har man ju lärt och då tänker man inte så jättemycket på exempel ...

VFU-läraren: Men om man säger ... eller om du säger ”att jag ser att jag har det som en bas och kommer att visa det mer konkret”.

Studenten: Men en mer konkret grej kan jag ju säga såhär att förra vårterminen så läste vi ju sociala relationer ...

VFU-läraren: Ja.

Studenten: Där var det ju väldigt konkreta grejer i litteraturen som man kan se här i skolan så där drar jag parallellen liksom till den kursen och hur man löser situationer, alltså utanför lektionstid och hur man bygger relationer med eleverna liksom. Det är ju ett exempel.

VFU-läraren: Ja precis.

Studenten: Ska jag skriva nånting om det?

Den teoretiska argumentation som förväntas, och enligt kursmålen ska bedömas, är också frånvarande när studenterna beskriver sin undervisning. I stället är det görandet som står i förgrunden. De specialpedagogiska teoriernas antaganden nämns inte heller i talet om elever som ’inte riktigt hänger med’:

Studenten: Men om vi börjar med liksom planeringen av lektionen, så hade väl jag tänkt ... för att där är ju många i klassen som inte riktigt hänger med och som inte är där så jag har väl försökt få in så många moment som möjligt och det var det vi hade pratat om, att jag ofta känner mig så tjugig. För liksom, vi har ju gått igenom det här med rubrik, inledning ... alltså flera gånger. Men tanken var väl att först då repetera igen så att alla visste vad vi pratade om. Sen att diskutera texten som dom redan har jobbat med två och två ... och den här

frågesporten var väl på något sätt ... att dom själva kunde kolla av och vi kunde liksom se om dom hade ... alltså som en liten utvärdering om det hade gått igenom eller inte. Och sen den här dispositionen dom skriver ... för vi ska ju beta igenom alla texttyper ... det kommer vi kanske inte hinna när jag är här ... men vi har haft novell och sen är det debattartikel. Men det tar så himla lång tid om eleverna ska skriva en hel novell, alltså det gjorde vi sist när jag var här och det blev ju inte klart förrän ... ja jag var ju inte kvar när det var klart.

Eftersom studenterna har en kurs i specialpedagogik vid lärosätet nära kopplad till denna VFU-period, har de haft möjlighet att förstå atypiskt lärande på andra sätt än att det handlar om upprepning eller tidsspann. I den egna undervisningen förväntas därför studenterna ha en medvetenhet om olika specialpedagogiska perspektiv som (åtminstone delvis) kan förklara elevers olika möjligheter till lärande. I analysen blir det tydligt att en sådan koppling inte görs i samtalet om den egna undervisningen.Handledaren försöker stimulera studenten till fördjupad reflektion:

Handledaren: Det kan ju liksom vara en utmaning att tänka ”okej, här är två sådana elever på riktigt. Vad gör jag om detta var min klass? Hur skulle jag hantera det här?”

Studenten: Mmm ... för sen upplever jag att dom är nog så mot mig också. Jag har svårt att få kontakt med dom för man märker att dom blir jätteobekväma och dom vill inte prata med en utan det är liksom bara ”men snälla gå härifrån”.

Styrdokumentet är tydliga avseende att den teoretiska argumentationen ska baseras på vetenskapliga antaganden om hur elevers utveckling och kunnande kan stimuleras. I den kurs studenten deltagit, avviker den teoretiska argumentationen påtagligt från att benämna eller kategorisera elever med funktionsvariation, som ”två sådana elever på riktigt”. Några ytterligare perspektiv förankrade i specialpedagogisk teori, framkommer inte heller i samtalet. Det är samtidigt rimligt att anta att de teoretiska kurserna erbjuder studenten möjlighet att reflektera över vad en inkluderande skola innebär, men i praktiken framstår dessa elever som blott avvikande eller obehagliga.

Student: Mmm, ja det är det. Men sen upplever inte jag att alltså ... egentligen förstår inte jag varför dom inte vill svara för att han skulle ju aldrig liksom så här att ”nä du det där har du fel i”. Alltså han har ju inte den attityden att han utstrålar att han är ... men han har ju alla svaren. Sen märker man ju ... jag vet när jag var här förra året så skulle dom skriva om en nyhet, jag vet inte om du kommer ihåg det, jag tror det var på SO:n ... under 2014 eller var det var. Så valde ju alla fotbolls-EM och ja bla bla bla och han valde något sånt här ... något jättesmart lands ekonomiska krasch inom bostadsbubblan, alltså det var något helt ... man bara ”vad är det här för land och vad är det du skriver om?” (skratt)

En genomgång av den specialpedagogiska kursen visar att teoretiska perspektiv på elevers funktionsvariationer, liksom praktisknära exempel motsvarande det som studenten ställs inför, behandlas i både kursens föreläsningar och dess litteratur. Men trots att teorier om inkludering är återkommande i kursen, tycks detta inte vara till stöd för studenterna i deras egna försök att argumentera för sina val av förhållningssätt och undervisningspraktiker. Det blir i stället tydligt att studenten är kvar i en vardagsföreställning om eleverna, som innebär att vad hen själv tar för givet också ska vara givet för andra – i det här fallet att det är förväntat att eleverna skriver om fotboll under EM, däremot inte om bostadsbubblan.

Fallstudie 2: Handledaren och det verksamhetsnära perspektivet

I analyserna av samtalen från lärosäte B, visade det sig att studenterna hade mindre taltid än VFU-läraren. VFU-läraren talade nästan dubbelt så mycket som studenten. Samtalen i denna fallstudie var också betydligt längre, och varade mellan 39 minuter och två timmar. Även i denna fallstudie tog handledaren minst taltid i anspråk av de inblandade parterna, men här var också handledarens genomsnittliga taltid väsentligt mindre än vid de båda andra lärosätena, se Tabell 1. Variationerna var dock stora i de fem inspelade samtalen. Studenten hade mellan 24 och 41 procent, VFU-läraren mellan 50 och 73 procent, och handledaren mellan 3 och 18 procent av nämnda taltid. Vad som ägnades särskild uppmärksamhet i denna fallstudie var emellertid inte i första hand taltidens fördelning, utan handledarens roll i samtalet – och på vilket sätt eller för vilka ändamål som denne använder sin taltid.

Bekräftelser av studenters agerande

Samtal 1: Inspelningen sker efter en lektion med nyanlända elever och är den sista för dagen. VFU-läraren startar samtalet avspänt och inkluderar student och handledare i småprat och anger sedan dagordningen för samtalet. I detta avseende uppvisar samtalet – utifrån VFU-lärarens agerande – en till synes återkommande, inledande ritual.

VFU-läraren ler vänligt och vänder sig under hela samtalet både mot den studerande och mot handledaren. Den studerande är förekommande och aktiv – och tar gärna initiativ och plats i samtalet. Handledaren intar med kroppshållning och mimik en intresserad, men samtidigt något avvaktande hållning. VFU-läraren inleder med att fråga den studerande vad som enligt hen gick speciellt bra? Den studerande svarar att det som var mest glädjande var att alla elever var delaktiga i lektionen och

medverkade i det gemensamma samtalet. VFU-läraren tittar på handledaren som svarar instämmande:

Handledare: Inte några problem ... [handledaren tillägger därefter bekräftande] Dom känner det [studentens närvaro och intresse]. De har inte verktygen. Jag är nöjd med att alla pratar ... [handledaren kommenterar vidare som stöd] sista gruppen här var kanske lite trögare. Men det var sista lektionen för dagen ...

Denna typ av lite urskuldande eller överslätande förklaring återfinns i flera samtal. Oberoende av vad som händer i undervisningen – och som VFU-läraren skulle kunna ha gjort sig andra uppfattningar om – bekräftar handledaren studentens agerande som i grunden positivt och lovt. I flera av samtalen sker detta genom olika sätt att kontextualisera – eller re-kontextualisera – den enskilda situationen. I senare delen av samtalet leds frågorna in på den studerandes kompetens som lärare och handledaren sammanfattar:

Jag tycker också om man ska titta på det som gör att det blir bra är det ju att du visar entusiasm. Finns i hela ditt agerande. Man [eleverna] märker att du vill höra vad de säger. Detta är det absolut viktigaste när man möter ungdomarna. Detta hänger samman med klimatet [du skapar i klassrummet].

Handledaren intar här en kommenterande och värderande roll i relation till studentens insats och försök. Just ett kommenterande fokus, vanligen i uppmuntrande ordalag och i syfte att lyfta positiva kvaliteter i lärarstudentens förhållningssätt eller personliga framträdande, verkar vara kännetecknade för handledarnas inlägg (jfr Kindeberg 2011). Den roll som handledaren återkommande tycks välja är att stödja studenten i dennes tilltro till sin gärning och sina möjligheter, liksom att å studentens vägnar förtydliga eventuella oklarheter inför VFU-läraren.

Samtal 2: Lärarstudenten och handledaren sätter sig vid ena sidan av bordet, VFU-läraren mitt emot. VFU-läraren inleder med att förklara samtalsordningen och betonar ”att detta är ett trepartssamtal”. VFU-läraren kommenterar sedan i positiva ordalag hur studenten tar plats i klassrummet och hur studenten talar med eleverna. Men så kommer frågan om vad som händer om det ändå blir oro i klassrummet? Handledaren flikar in vänd till studenten: ”Ett tips! Man tar bara eleven försiktigt på axeln – så blir det tyst. Eller så blir man tyst själv.” Handledaren tillägger, som ett förtydligande inför VFU-läraren, ”att detta är onsdag eftermiddag”. Här återkommer ett exempel på hur handledaren kontextualiserar en situation som ett stöd åt studenten och förklarar för VFU-läraren varför elever i klassen inte följer med aktivt i undervisningen.

Vad som är ovanligt i detta samtal är att handledaren därpå, och på eget initiativ, tar upp en längre innehållslig ämnesdiskussion utifrån ämnets centrala funktion i utbildningen av framtida kunniga och moraliskt medvetna konsumenter. Lektionens innehåll engagerade läraren till en djupare diskussion om hur frågor om ekonomi och etik också har en betydelse för eleverna på ett personligt och individuellt plan. Detta var enda gången under de fem videoinspelade samtalen från lärosäte B som handledaren tog initiativ till en sådan styrning av diskussionen.

En stund senare avslutar VFU-läraren samtalet vänd till studenten: ”Du skulle få undervisa mitt barnbarn” och handledaren fyller i: ”Precis vad jag tänker! Jag tänker att det är bra. Precis så vill jag ha henne som lärare till mina blivande barnbarn. Ja!”. Studenten bekräftar i sin tur handledaren genom att i mycket positiva ord berätta vad hon har lärt sig av denna. Efter vad som framgår finns en ömsesidigt stödande och bekräftande relation mellan handledaren och studenten, där handledaren också framträder i rollen som mentorn. Handledaren avslutar med att vänligt klappa om studenten.

Stöd för att tolka undervisning – och förstå elever

Samtal 3: Platsen är ett ljust och ändamålsenligt konferensrum. Handledaren markerar sin roll och auktoritet genom att inleda samtalet. Studenten har nyss avslutat en lektion i SO, med övningar i svåra begrepp hämtade från kursplanen. Vid det uppföljande samtalet frågar VFU-läraren, riktad till studenten: ”Något som du tyckte gick bra? Mindre bra?”. Studenten svarar:

Det som gick bra var att jag följde planen och tidsplaneringen stämde. Jag var väldigt nöjd med det, det kan också ha med eleverna ... de var bra på att lyssna ... det förbrukade inte en massa tid på att tillrättavisa elever och så vidare behöva ta konflikter ...

Studentens svar orienteras mot att det gick som beräknat – att inget störde ordningen och att ingen föll ur ramen. Handledaren kommenterar saken till stöd för studenten, men man anar möjligen en viss underton av osäkerhet beträffande elevernas utbyte. Samtidigt ligger i handledarens kommentar ett uppmärksammande av situationens sociala villkor:

Jag är beredd att instämma i det du säger. Lektionen var en ganska representativ för hur du brukar jobba, det tycker jag. Det var en trevlig lektion, det var en bra lektion du hade eleverna med dig, du är en god berättare, när du berättar blir det intressant. För vissa kan stormaktstiden vara lite torr, men när du berättar blir det levande och intressant. Men det är som du säger ... det är tunga

begrepp ... inte säker på att de är med. Det är min första spontana kommentar. Jag lär mig alltid något nytt när jag lyssnar på dig.

Också i detta samtal sätter handledaren in lektionen i ett större sammanhang, men tillfogar även några 'ursäktande' omständigheter – liksom några stödjande (och möjligen även socialt förtroliga) kommentarer för att påverka studentens praktiker.

Jag sa ju det ... ursäkta mig ... innan du gick in på lektionen, sa jag till dig att de är ganska svaga ... [och fortsätter]... kanske kunde du använda andra begrepp ... Jag kom på det när det glimtar till i klassrummet. Du är ju en spelkille ... det är deras värld ... något historiskt spel där man kan gripa in i exempelvis andra världskriget. Oh det var en parentes ... förlåt mig ... [något senare i samtalet] Du behöver inte alls vara rädd för att ställa frågor. Jag uppfattar dig som väldigt rörlig i tankevärlden, du kan associera hit och du kan associera dit. Bolla frågor!

Samtal 4: Även detta samtal sker i ett ljusst och trevligt konferensrum. VFU-läraren signalerar genom ögonkontakt och kroppsspråk förtroende för handledaren. VFU-läraren inleder samtalet med frågan: "Vad gick bra och mindre bra? I stort och smått."

Studenten: Det kan ha varit lite tungt ... dom tre tjejerna längst bak till vänster ... en ligger ner över bänken ...

Även här ger handledaren en förklarande inramning till stöd för studenten:

Dom där fyra flickorna längst bak ... Det är klassens bästa elev. Här händer det saker! Det brukar vara tydligt i årskurs två på gymnasiet ... den akademiska dippen ... vi är så skoltrötta så vi inte orkar knappt stå upp ...

Man kan av de redovisade utdragen ana att handledaren återkommande tar rollen att inför VFU-läraren försöka tydliggöra sammanhang eller redovisa förklaringar som skyddar studenten vid sårbarhet. I första hand tycks dessa förtydliganden ha som funktion att i undervisningssituationen ursäkta studentens val av praktiker – eller att med social försiktighet försöka få studenten att förändra sina val av handlingsalternativ. I någon mån kan man alltså säga att handledaren fungerar som en slags buffert, när studenten – utifrån det som händer i undervisningssituationen – skulle kunna riskera att tvingas blotta hur den egna kunskapen, skarpsyntheten eller förmågan till yrkesrelevant förståelse, tolkning och eller handling inte riktigt räcker till.

Det bör avslutningsvis noteras att fallstudie 2 skiljer sig från fallstudie 1, med avseende på vilket fokus trepartssamtalet har vid respektive lärosäte. Medan det vid lärosäte A handlade om en formativ bedömning av ett specifikt mål, där studenterna ska kunna föra en teoretisk argumentation kring det som sker i klassrummet, handlar

det vid lärosäte B mer om samtal som bildar underlag för examination av en kurs. Styrdokumentet – och för vilket syfte samtalet förs – påverkar i hög grad också hur samtalen genomförs. Medan samtalen vid lärosäte A, som syftar till att föra en teoretiskt grundad diskussion om vad som händer i praktiken erbjuder både student och handledare relativt stort sammantaget taltidsutrymme (63 procent), dominerar VFU-läraren de examinerande samtalen vid lärosäte B (58 procent). Samtalen i fallstudie 2 formas, sedda genom kameralinsen, därmed av en annan maktstruktur och en annan utövning av denna makt: studenten ska bedömas och den som ska se till att detta blir gjort är VFU-läraren. Studenten kan därmed också uppfattas som mera sårbar än i fallstudie 1, något som i sin tur förklarar den beskyddande roll som handledarna väljer. En skillnad som också framträder med fallstudie 2 är en starkare fokusering på studentens uppvisande av lämpliga praktiker i undervisningen. Därtill finns också en tendens att samtalen orienteras mer mot hur ”det gått” för studenten, än att med stöd av teori stimulera studenten till fördjupad reflektion över den egna undervisningen.

Fallstudie 3: Ögonblick av lärande – treparsamtalen ur VFU-lärares perspektiv

Fallstudie 3, lärosäte C, skiljer sig från de båda förutvarande fallstudierna genom att beröra endast ett enskilt trepartssamtal. Fallstudien är VFU-lärares analytiska reflektion över detta samtal, där Goffmans (1974/1986) *frame*-perspektiv fått bilda den analytiska utgångspunkten.

Det är i den reflexiva dialogen mellan studenten, handledaren och VFU-läraren som studenten bedöms i sin pågående professionsutveckling. För att samtalet ska nå sina målsättningar fordras att deltagarna är rimligt överens om såväl vad samtalet går ut på, som formerna för dess genomförande. Treparsamtalen kan därmed uppfattas som en specifikt inramad social situation – organiserad enligt en särskild logik och dramaturgi.

Scenen kan beskrivas enligt följande: studenten har nyss genomfört en lektion i svenska tillsammans med en klass på ett teoretiskt gymnasieprogram. Efter lektionen har handledaren och studenten, tillsammans med VFU-läraren, satt sig vid bordet i ett mindre konferensrum på skolan. De har placerat sig så att VFU-läraren och studenten sitter mitt emot varandra, medan handledaren sitter mellan dem vid bordets kortända. Stämningen är lätt och informellt gemytlig, möjlig att associera till ögonblicket innan ett gemensamt (möjligen offentligt) framträdande. Så startar trepartssamtalen med att VFU-läraren ger en kort förklaring till dess förutsättningar liksom dess förväntade struktur. Inledningen riktas i första hand till studenten, vilket

framgår av att även handledaren riktar blicken mot studenten. Redan här sker således en reglering av den förväntade interaktionsordningen. VFU-läraren markerar härvid också sina anspråk på rollen som samtals ledare och moderator. I denna reglering syns en viss skillnad jämfört de tidigare diskuterade samtalen vid lärosäte A där studenten förväntades driva dialogen. Här, liksom i samtalen vid lärosäte B, är det VFU-läraren som står för normeringen.

Studenten befinner sig i sin tur i ett läge där det gäller att på lämpligt sätt, genom intrycksstyrning eller *performance* (Goffman 1959), vinna bekräftelse på sitt lärande och sin utveckling i yrkesrollen. Handledarens roll och position i samtalet tycks däremot av inledningen mera osäker. Visserligen görs en antydning om att handledaren kan bidra med mera övergripande perspektiv eller förtydligande tillägg, men i övrigt tycks denna roll svagt definierad. Snarast verkar handledaren fungera som någon sorts garant för att det som studenten hävdar i sina beskrivningar och reflektioner också äger praktisk förankring och giltighet. Av inledningen kan man därmed konstatera att det egentligen bara är studenten som ges explicit regi för ett förväntat agerande i det fortsatta samtalet. Handledaren däremot, verkar bli tilldelad en roll med mera begränsat förväntad aktivitet.

Interaktionsordning och *performance* (intrycksstyrning)

Studentens inledande reflektioner är förankrade i ett antal konkreta undervisningssituationer och studentens framträdande ges ett kompletterande kroppsligt-dramaturgiskt uttryck i vederbörandes gester, röstläge, hållning och ansiktsmimik.

Av studentens inledande reflektioner framgår en strävan att organisera undervisningen med uppmärksamhet och lyhördhet för elevernas önskemål och att låta alla elever få möjlighet att komma till tals. Denna avsikt ligger väl i linje med kursmålen, men studenten verkar också försöka ge uttryck för en mera personlig strävan att förmedla en social etik som hon menar har betydelse för elevernas sätt att förstå ämnesinnehållet i relation till omgivande samhälle.

Studenten förklarar: Jag vill ju [studenten visar sitt engagemang i gester och mimik] ge dem olika texter från olika tider för att vidga deras textvärldar ju, jag tycker det är väldigt viktigt, och ja, just då *Utvandrarna* tycker jag kan man göra väldigt tydliga kopplingar till *Svinalängorna*, till flyktingsituationen som är i världen, alltså det finns teman och motiv som ... och jag tänker det också ... om dom här frågorna, om människor som tigger, om flyktingar, alltså det är ju väldigt aktuellt idag också, så att man får en historisk förståelse för det har också varit min tanke ...

Att studentens framställning gör intryck, framgår av att handledaren lyssnar med uppmärksamhet, nickar instämmande, samt ger en kort bekräftande kommentar till studentens funderingar. Det verkar således vara genom kritiska, men också etiskt eller känslomässigt baserade reflektioner över sina ambitioner och praktiska möjligheter som studenten väljer att synliggöra delar i en pågående professionsutveckling. Därefter tystnar studenten. Det blir i stället VFU-läraren som åter tar initiativet och driver samtalet vidare. Studenten bekräftar VFU-lärens synpunkter, och gör noteringar i sitt anteckningsblock. Så här långt är trepartssamtalet i hög grad ett samtal endast mellan VFU-läraren och studenten, och båda parter tycks väl medvetna om hur deras eget agerande erbjuder motparten bekväma villkor för rolltagning och delaktighet.

Mellan VFU-läraren och handledaren syns ibland också tecken på kollegial samsyn utifrån en gemensam social kod – uttryckt i subtila signaler eller tyst samförstånd. Utmärkande för handledaren och VFU-läraren är ett återkommande intresse (uttryckt i uppmärksamhet och riktad koncentration) av att lyssna till studentens sätt att formulera sina nuvarande kunskaper. Efter en inledande del i samtalet, där studentens svar ibland haft vissa svårigheter att vinna uppenbart gehör, tycks efter en stund framträda tendenser till förändring. Skillnaden ligger i att studenten nu börjar göra allt tydligare försök att kritiskt problematisera sin undervisning utifrån elevernas förmodade förutsättningar. VFU-läraren bekräftar nu också mera entydigt studentens iakttagelser och problematiseringar.

Erkännande som utgångspunkt för förändring

Det är i första hand VFU-läraren – inte handledaren – som hjälper studenten att balansera självkritiken genom att påtala den nuvarande undervisningens styrkor, men också dess socialt vällovliga och samhällsetiska målsättningar. Vidare uppmärksammar VFU-läraren ämnesdidaktiska kvaliteter i både valet av undervisningens kunskapsinnehåll och studentens försök att skapa struktur och åskådlighet i detta innehåll:

... bra att du får upp dom här centrala verken och vissa centrala begrepp på tavlan ...

Men också aspekter relaterade till studentens rolltagning och förhållningssätt noteras.

VFU-läraren: ... när dom plötsligt får dig som åhörare, dom ser ju på hur du ... alltså ditt ansiktsuttryck, och hur du reagerar och så ifall det dom berättar, och förklarar eller utreder ... ifall det äger fog, ifall det känns relevant, ifall det är rimligt åskådligt ... ibland så är bara den lyssnarrollen väldigt, väldigt viktig.

Successivt börjar också studenten bidra till VFU-lärarens utforskande framställning genom konkreta exempel på sådant som i så fall skulle kunna vara värt uppmärksamhet och reflektion i undervisningen. Studenten vidareutvecklar därefter på egen hand diskussionen genom att visa på kopplingar mellan språk och sociala förhållanden i valda texter. Att studentens reflektioner också tycks betyda något för den egna djupare förståelsen och kunskapsbildningen, antyds av att hen för sig själv gör parallella noteringar i sitt anteckningsblock. Studenten summerar detta pågående lärande:

... jag känner ju att jag måste ju, de jag ... jag är ju här för att utveckla undervisningen ju ... verkligen, och göra det mer tydligt, få mer struktur, alltså ... få mer ... ja synliggöra för eleverna och fånga upp ... och stanna upp ... och visa och ja ... ja det är det jag utvecklar hela tiden ... jag känner alltid att det är dom här femtio grejerna som jag vill göra bättre men ...

Formell styrning och ämnesdidaktisk förståelse

VFU-läraren väljer därpå att uppmärksamma vad som händer när elever får möjlighet att inför sin lärare förklara eller pröva sina tankar, och noterar att dylika samspel, liksom interaktionen mellan eleverna när de jobbar självständigt, ofta synliggör elevers osäkerhet. Här gör VFU-läraren en koppling till anvisningarna i styrdokumentet, och får omgående bekräftelse på studentens förtrogenhet med dessa formella regelverk.

Sett till de positiva bekräftelser som studentens svar och inlägg får av VFU-läraren, tycks studenten plötsligt ytterligare benägen att pröva nya uppslag för en socialt angelägen undervisning. Studenten fortsätter:

Jag hade ju också en tanke, fast jag förstod att det var för långt, att vi också skulle hinna med att läsa första kapitlet ur *Kvinnor och äppelträd* med Moa Martinsson ... hon lyfter ju verkligen kvinnans roll i det samhället ...

Dylika inspel antyder att vissa, för studenten själv viktiga sociala frågor nu börjar framträda som bekräftat värdefulla även i ett professionellt och kollegialt perspektiv. VFU-läraren underbygger ytterligare studentens växande tilltro till sin insikt och förmåga, genom att peka på de redan lovvärda försöken att uppmärksamma etiska frågor i utnyttjade textutdrag.

Studenter tycks ibland hamna i ett utsatt läge mellan VFU-lärarens kritiska frågor och handledarens tidigare, och möjligen kollegialt överenskomna, planering. Av handledarens infogade synpunkter och kommentarer framgår också i detta samtal att studenten fått överta en på förhand uppgjord planering som hen inte i tillräcklig grad tycks kunna överblicka. I situationer då denna planering ges företräde framför studentens egna försök, eller av handledaren anförts som överordnad förklaringsmodell

till vad undervisningen går ut på, förhåller sig studenten försiktigt avvaktande. Studentens sätt att återkoppla består i en koncentrerad blick på handledaren och varianter på ett diplomatiskt bekräftande ”Mm”.

Om trepartssamtalets funktion

Avslutningsvis efterfrågar VFU-läraren en mera sammanfattande beskrivning av studentens utveckling i yrkesrollen. Frågan framställs som riktad till både handledaren och studenten, men har egentligen direkt adress till handledaren. Det är också handledaren, som vänd till VFU-läraren, inleder med en bekräftelse kolleger emellan:

Mm ... du har varit inne på en del, det är ju eeh ... kanske inte tempot men din [och nu vänder sig handledaren till studenten] din iver [vänd till VFU-läraren, som bekräftar]

Handledarens synpunkter uppvisar påtaglig samstämmighet med vad VFU-läraren eftersökt i frågor om hur valet av undervisningens former och innehåll samspelar med elevernas lärande och kunskapsbildning. Samtidigt konstaterar handledaren att studenten framstår som ”fullt kapabel” att ta sig an en lärartjänst. Den kunskap som handledaren, liksom VFU-läraren, eftersöker och tillmäter värde handlar således om något delvis annorlunda än ett formellt vetande eller en teknisk handlingskunskap, explicit formulerad i kursens lärandemål. Man kan därmed fråga sig om trepartssamtalet kanske snarare synliggör en annan typ av kunskap, förbunden med lärarens erfarna praktik och vad som händer i sociala möten. Vad det handlar om verkar vara en närmast simultan förmåga till både social närhet och kritisk-reflexiv distans i (eller till) den egna undervisningen: att kunna vara här och nu i samspelet med eleverna, men samtidigt också kunna avläsa, förstå och intuitivt etablera överblick. Och därtill kunna uppvisa en strategisk förmåga att styra och reglera pågående inläring och kunskapsutveckling. Dessutom tycks denna kunskap handla om att kritiskt kunna förstå sig själv och sin roll i denna process. Kanske är det rent av så att det som egentligen eftersöks och utforskas, av både VFU-läraren och handledaren, är vad erfarna lärare skulle omtala som studentens kritiska förståelse av sin undervisningsskicklighet.

De tre delstudierna: slutsatser och möjliga förklaringsgrunder

Tidigare forskning, såväl internationellt som nationellt, noterar en framträdande problematik i fråga om relationen mellan lärarutbildningens teori och praktik. På

olika sätt tycks det svårt för studenterna att utnyttja teoretiska perspektiv och begrepp som redskap i reflektionen över egen praktik. Nämnade svårigheter kan till viss del förklaras av att studenterna i den teoretiska undervisningen möter perspektiv som de inte finner tillämpliga på sådana problem som de ställs inför i sin undervisningspraktik (Tynjälä och Heikkinen 2011; Allen 2009). Ett sådant avstånd mellan teori och praktik bekräftas i hög grad också i denna undersökning.

I delstudie 1 synliggörs en problematik som handlar om att de teoretiska perspektiv som lyfts fram i utbildningens styrdokument och universitetsförlagda undervisning inte uppfattas ha någon närmare koppling till det som händer i skolans undervisning. Därmed får de inte heller någon begriplig relation till studentens egna undervisningspraktiker – och sätts heller inte spontant i samband med den undervisning som de själva eller deras handledare genomför. Kanske uppfattas denna teori, av både studenten och handledaren, ha ett annat fokus än det som blivande lärare har. Det kan vara studier om skolans verksamhet, med tolkningar och beskrivningar som inte ger lärare redskap för att förstå sin egen verksamhet i klassrummet. Även om dessa teoretiska studier också är viktiga för lärarens förståelse av skola och undervisning som samhällsfenomen, kan avsaknaden av teoretiska perspektiv, riktade mot arbetet i klassrummet, ge en missvisande bild av att det inte finns teorier som belyser klassrumsarbetet.

Av studiens resultat framstår det också som fortsatt oklart hur trepartssamtalen kan ges en mera begriplig förankring i utbildningens teoretiska perspektiv. Visserligen kan konstateras att de examinerande samtalen (vid lärosäte B och C) i hög grad styrs och normeras av VFU-läraren, men resultaten visar ändå inte att det därmed anförts några tydliga teoretiska perspektiv, eller att det uttryckligen efterfrågas någon tillämpning av sådana. I stället tycks diskussionen om hur teoretiska perspektiv och begrepp relaterar till den undervisning som studenterna genomför förbli outvecklad. Situationer vari VFU-läraren antyder eller efterfrågar mera teoretiska perspektiv, tycks också vara något som både studenterna och deras handledare gärna kringgår. Att utbildningens teori inte heller är något som handledarna nödvändigtvis är närmare förtrogna med kan också förklara varför de inte känner sig bekväma att ta plats i den förväntat reflekterande diskussionen.

I delstudie 2 belyses en annan aspekt av trepartssamtalet. I samtliga fem samtal bjuds handledaren in till mötet av VFU-läraren genom ett inledande och avspänt kollegialt samspel, understött i kroppsspråk, ögonkontakt eller andra socialt eller professionellt bekräftande tecken. Ändå genomförs samtalen som följer till övervägande del mellan VFU-läraren och studenten. Handledarens inpass sker i form av stödjande kommentarer, där problem som studenten stått inför i undervisningssituationen behöver förklaras eller kontextualiseras: det kan vara en sen lektion på dagen, att klassen är ganska svag, eller att ointresset egentligen bara är

skenbart. När handledaren kommenterar studentens insats handlar det därtill ofta om positiva bekräftelser av studentens personlighet eller förmåga att framträda i lärarrollen, alternativt påvisande av möjligheter att genom smärre praktiska förändringar (väsentligt) förbättra undervisningen.

Delstudie 3 visar hur trepartssamtalet – utifrån VFU-lärarens frågor – tycks erbjuda studenten en särskild möjlighet att konfronteras med sitt lärande, men också att på den omedelbara erfarenhetens grund utmanas till prövning av vem hen själv är, eller kan vara, i sin yrkesroll. Vad analysen antyder är dessutom att trepartssamtalet, för både VFU-läraren och handledaren, tycks handla om något delvis annat än att bestämma studentens prestation mot kursplanens formella mål. Snarare verkar trepartssamtalet utgöra ett avgörande ögonblick för att medvetandegöra studenten om vem hen är i relation till den praktiska yrkeskunskap, som varken äger sin motsvarighet i någon formaliserad teoretisk eller praktisk kunskap, eller med självklarhet kan förklaras för någon som inte har motsvarande sociala erfarenheter. Något som denna fallstudie också antyder är en tendens att studenten själv börjar eftersöka en djupare förståelse av varför undervisningen bedrivs, och hur dess innehåll och form samspelar med dess sociala syfte. I samband härmed framträder i diskussionen också en teoretisk infärgning av litteratursociologiska perspektiv.

Som redan antytts, kan vi sammantaget konstatera att våra resultat pekar i samma riktning som tidigare forskning. Men framkomna resultat är trots allt inte helt samstämmiga. En anledning härtill kan bero av vårt val att pröva tre olika teoretisk-analytiska ingångar till olika delar av materialet. Härmed möjliggörs en fortsatt diskussion om vad resultaten säger och hur de förhåller sig till varandra – liksom vad som kan vara lämpliga analytiska strategier för att ta reda på mer om tidiga uttryck för studenters försök att utnyttja teori för att förstå sin undervisning, som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

En tänkvärd detalj i resultaten är att handledarna tycks ha en så liten roll i samtalen. Varför det är så förklarar inte analysen, men en del i en förklaring skulle kunna handla om handledarnas närmast obefintliga delaktighet i den teoretiska diskussion som pågår i den akademiska undervisningen. Handledarens fokus förblir i stället uttalat praktisknära. Effekten är att studenten hamnar i ett slags mellanzon, där kommunikationen med handledaren rör görandet i en konkret praktik (eller socialt stöd för olika val i denna praktik), medan kommunikationen med VFU-läraren präglas av ett sökande efter förmodade kopplingar mellan konkreta händelser i undervisningen och abstraherade förklaringar. Att föra detta samtal utifrån en teoretiskt grundad argumentation, tycks inte uppfattas som ett alternativ. Men detta resultat säger oss också något annat: att de teoretiska perspektiven inte heller tycks ha någon plats i de dagliga handledningssamtalen. Detta reser i sin tur ett antal frågor om handledarnas roll, men också förutsättningarna för denna roll i lärarutbildningen.

Diskussion: för en fortsatt studie

Svensk skola och undervisning ska vila på vetenskapligt grund (Skollagen 1 kap.§ 5, 2010:800), och den svenska lärarutbildningen är en utbildning på akademisk nivå. Att ta reda på något om vad denna vetenskapliga grund i praktiken innebär, och hur utbildningen förhåller sig till studenters försök att redovisa sådan vetenskaplig förtrogenhet, har varit en samlande fråga för denna studie. Vi har därvid uppfattat trepartssamtalet är ett avgörande moment, för att identifiera vad undervisning på vetenskaplig grund är för utbildningens studenter, men också i dagens skola. Även om det beläggs tydligast i fallstudie 1, påvisar även fallstudie 2 och 3 en problematik i förhållandet mellan de teoretiska och praktiska delarna i ämneslärarutbildningen. I de analyserade samtalen berörs endast flyktigt eller undantagsvis några teoretiska antaganden om lärande, didaktik, ämnesdidaktik, samhällsteorier etcetera.

I fallstudie 2 och 3 tycks samtalen främst kringla frågan om den blivande lärarens undervisningsskicklighet. Det finns också rikligt med studier som anför olika modeller för bedömning av blivande lärares undervisningsskicklighet (se bl.a. Johnston et al. 2011). Men att identifiera vad som är viktigt att utveckla hos blivande lärare, genererar också frågor om bedömning. Almerico et al. (2011) anför i nämnda sammanhang ett antal behövliga förmågor som alla tycks handla om den blivande lärarens etos – och förmåga att förhålla sig och agera med social trovärdighet som representant för professionen. Därutöver finns ett antal studier som visar på tydliga samband mellan lärarens teoretiska kunskap om undervisning (om hur undervisning kan utformas och om deltagarnas förutsättningar och möjligheter för lärande) – och dennes undervisningsskicklighet. Många studier visar dessutom att lärares yrkeskompetens korrelerar med elevernas resultat (Hattie 2012).

Samtidigt kan konstateras att det är i begränsad utsträckning som studenterna möter teoretiska perspektiv och undervisningsteorier – eller prövar dem i praktisknära sammanhang – under sin utbildning (Wahlström & Alvunger 2015). Av allt att döma utgör detta även ett mera långsiktigt problem som berör lärares upplevda utbyte av egen yrkespraktik. Så bekräftar bland annat TALIS-undersökningarna ett samband mellan lärares tillfredsställelse med sitt yrkesval och tillgången till kompetensutveckling om hur undervisning kan genomföras och analyseras.

Mot denna bakgrund, och mot resultaten av våra inledande fallstudier, tycks det i skrivande stund än mer angeläget genomföra en fördjupad studie i skärningen mellan teori och praktik, mellan skola och högskolestudier, för att bättre förstå hur lärares yrkeskunnande vilar på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. En vidhängande fråga handlar också om hur studenternas lärande och utveckling av detta yrkeskunnande ska bli möjligt att bedöma – för att också bättre förstå vad detta ställer för krav på lärarutbildningens utformning.

MONA HOLMQVIST

Mona Holmqvist, professor i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet, disputerad i pedagogik vid Lunds universitet och vid samma lärosäte utnämnd till docent i pedagogik 2006. Forskningsintresset har de senaste 20 åren varit riktat mot praktikutvecklande forskning, med nära koppling till grundforskning om lärandets betingelser. Framför allt har forskningen bedrivits i nära samarbete med verksamma lärare och deras elever. Anders har i en debattartikel efterfrågat forskares närhet, och förmågan att få lärare att distansera sig för att reflektera kring sin praktik, vilket man skulle kunna säga stämmer väl överens med min forskning. Därutöver har jag haft ett särskilt intresse för inkludering, framför allt rätten till inkluderande lärande, för elever i någon form av särskilda behov.

ROGER JOHANSSON

Roger Johansson, professor i utbildningsvetenskap. Startade institutionen för utbildningsvetenskap på Lunds universitet tillsammans med Anders Persson 2011 och är studierektor för forskarutbildning och forskning. Medredaktör tillsammans med Anders Persson till antologin Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet. Min forskning har kretsat kring elevers kunskaper i historia, skol- och universitetshistoria, samt didaktiska frågeställningar i och om undervisning i samverkan med lärare, elever, skola och samhällsinstitutioner i Sverige och på Grönland. Vidare har jag en professur i historia med didaktisk inriktning på Malmö universitet där jag bedrivit forskning utifrån kultur- och socialhistoriska perspektiv på sociala konflikter och historiebruk i Sverige, USA, Storbritannien samt Grönland.

PAUL STRAND

Paul Strand är universitetsadjunkt vid Högskolan Kristianstad och doktorand i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Inom Högskolan Kristianstad har han verkat inom lärarutbildningen och haft olika personaladministrativa uppdrag. Sedan 2012 är han verksam som lärare inom ämneslärarutbildningen i Helsingborg och Lund. Professor Anders Persson är Pauls huvudhandledare i ett pågående avhandlingsarbete om studenters lärande i verksamhetsförlagd utbildning.

Referenser

Videoinspelningar

Videofilmade trepartssamtal Malmö universitet på fem skolor i Skåne

Videofilmade trepartssamtal Lunds universitet på fem skolor i Skåne

Videofilmade trepartssamtal Högskolan i Kristianstad på fem skolor i Skåne

Litteratur

- Allen, Jeanne (2009). *The "Theory-Practice Gap": Turning Theory into Practice in a Pre-service Teacher Education Program*. Central Queensland University: School of, Faculty of Arts, Humanities & Education:.
- Almerico, Gina, Johnston, Pattie, Henriott, Deanna & Shapiro, Mykel (2011). Dispositions Assessment in Teacher Education: Developing an Assessment Instrument for the College Classroom and the Field. *Research in Higher Education Journal*, 11 (1), s. 1–19.
- Brante, Göran, Holmqvist Olander, Mona, Holmqvist, Per-Ola & Palla, Marta (2015). Theorising Teaching and Learning: Pre-service Teachers' Theoretical Awareness of Learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), s. 102–118.
- Cheng, May, M.H., Cheng, Annie, Y.N., & Tang, Sylvia, Y.F. (2010). Closing the Gap Between the Theory and Practice of Teaching: Implications for Teacher Education Programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), s. 91–104.
- Darling-Hammond, Linda, & Snyder, Jon (2000). Authentic Assessment of Teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), s. 523–545.
- Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Henriksson, Kristina (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser – en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. Avh. Växjö: Linnaeus University Press.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1974/1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gu, Mingyue Michelle (2013). From Pre-service to In-service Teachers: A Longitudinal Investigation of the Professional Development of English Language Teachers in Secondary Schools. *Educational Studies*, 39(5), s. 503–521.
- Holmqvist, Mona (2011). Teachers' Learning in a Learning Study. *Instructional Science* 39(4), s. 497–511.

- Holmqvist, Mona (2019). Lack of Qualified Teachers: A Global Challenge for Future Knowledge Development. *Teacher Education in the 21st Century*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.83417
- Johnston, Pattie, Almerico, Gina. M., Henriott, Deanna. & Shapiro, Mykel (2011). Descriptions of Dispositions for Assessment in Pre-service Teacher Education Field Experiences. *Education*, 132(2), s. 391–401.
- Kim, Sharon, Raza, Mahjabeen, & Seidman, Edward (2019). Improving 21st-century Teaching Skills: The Key to Effective 21st-Century Learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), s. 99–117.
- Kindeberg, Tina (2011). *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linder, Erik, B. (1957). Om prognosvärdet för lämplighetsprov och examensmeriter vid ett svenskt småskoleseminarium. *Pedagogisk forskning*, 1(1), s. 138–148.
- Lunds universitet (2020). ”Dokumentation av VFU-besök och sammanfattande bedömning”, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). ”Informationsbrev till dig som är VFU-handledare för student inom ämneslärarutbildningen vid utbildningen vid Lunds universitet”, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). ”Informationsbrev till dig som är besökande VFU-lärare i ämneslärarutbildningen”, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). ”Kursplan för ÄVGN03”. Lunds universitet, Verksamhetsförlagd utbildning, VFU 3, gy, 15 Högskolepoäng, 2020-05-01.
- Lunds universitet (2020). ”VFU-brev till dig som är ämneslärarstudent”, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-09.
- Lunds universitet (2020). ”VFU-rapport.Handledarens omdöme och studentens självvärdering med tillhörande bilagor”, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-1.
- Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Malmö högskola, Högskolan Kristianstad, Lunds universitet, Kommunförbundet Skåne (2016). ”Inbjudan att delta i en forskningsstudie om lärarutbildningens VFU”, 2016-09-30.
- Malmö universitet (2018). På väg mot läraryrket. Verksamhetsförlagd utbildning, för studenter antagna HT 18, Malmö: Malmö universitet.*
- Malmö universitet (u.å.). ”Ramverk för bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning i lärarutbildning”, Malmö: Malmö universitet.

- McGarr, Oliver, O'Grady, Emmanuel, & Guilfoyle, Liam. (2017). Exploring the Theory-Practice Gap in Initial Teacher Education: Moving Beyond Questions of Relevance to Issues of Power and Authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), s. 48–60.
- Pecheone, Raymond, L., & Chung, Ruth, R. (2006). Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), s. 22–36.
- Persson, A. (2014). Inramad skola – ramfaktorer, *frames* och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- SFS nr: 1993:100, bilaga 2 för Grundlärarexamen, Ämneslärarexamen.
- Skollagen 2010:800.
- Stafström, Sven, & Björk, Eva (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tynjälä, Päivi, & Heikkinen, Hannu, L. (2011). Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), s. 11. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6
- Vaismoradi, Mojtaba, Jones, Jacqueline, Turunen, Hannele, & Snelgrove, Sherrill (2016). Theme Development in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), s. 100–110.
- Vermeulen, Peter (2015). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), s. 182–192.
- Åstrand, Björn. (2018). *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektors professionella utveckling*. SOU 2018:17. Stockholm: Norstedts juridik.

Tabeller och figurer

Figur 1. Förhållandet mellan VFU-skola, lärarutbildning och universitetsinstitutioner i en undervisningssituation. Modell: professor Roger Johansson LU, Layout: professor Bo-Anders Jönsson, LU

Tabell 1. Tabellen visar fördelningen av taltid i procent, samt total samtalstid mellan olika deltagare vid respektive lärosäte.

Tabell 2. Treparsamtalens totaltid, taltidsfördelning (i procent avrundat till en decimal) och replikfördelning (antal per deltagare, samt genomsnittlig tidsutsträckning i sekunder), lärosäte A.

