

Blivande lärares yrkeskunnande:

Trepartssamtalets betydelse i lärarutbildningen

Margreth Johansson, adjunkt i pedagogik

Marta Palla, adjunkt i didaktik

marta.palla@hkr.se

Bakgrund

Den här artikeln är ett resultat av ett utvecklingsprojekt finansierat av Lärande Resurs Centrum LRC vid Högskolan Kristianstad. Projektet är det andra och undersöker trepartssamtalets betydelse. Vi har i det första utvecklingsprojektet (se Johansson & Palla, 2010) utgått från och prövat en pedagogisk planeringsmatris för examination av VFU i lärarutbildningens tredje termin av Allmänna utbildningsområdet. Under det första delprojektet vars syfte var att utarbeta och pröva ett bedömningsunderlag för examination av VFU, kom bedömningsunderlaget att utgöras av en matris för studenters skriftliga planeringar under VFU-period. Vi ställde oss frågan på vilket sätt planeringsmallen skulle kunna tjäna som bedömningsunderlag vid examination av VFU. Kort kan man säga att vi i utvecklingsprojektet kunde visa på att planeringsmatrisen utmanade studenters planeringsförmåga samt fyllde en funktion som ett bedömningsunderlag.

Hegender (2010) menar att diskussion om och bedömning av kunskap-för-praktiken saknas i trepartssamtalen (bedömningsamtalen) under VFU. VFU bygger, enligt tradition, framför allt på erfarenhetsgrundat lärande. Fälthandledaren stödjer studenten i detta erfarenhetsgrundade lärande av yrkeskunskaper (procedurkunskaper).

Även om lärarutbildare, med stöd i forskning och teorier, förväntas lyfta fram ett mera kritiskt granskande perspektiv på lärares yrkeskunskaper så verkar ”kunskapsför-praktiken”, som presenteras och lärs under den högskoleförlagda utbildningen, att glömmas bort. Dessutom styr sättet att examinera i mångt och mycket både kursuppläggning och studenters lärandestrategier (Bowden & Marton, 1998). Detta var utgångspunkter för det genomförda utvecklingsprojektet (2). Hösten 2009 stod VFU-bedömningen i fokus i så motto att ett bedömningsunderlag vidareutvecklades och prövades.

Syfte och inriktning

Syftet med utvecklingsprojekt 2 är att beskriva vilka aspekter av yrkeskunnande som framträder i trepartssamtal som tar sin utgångspunkt i en pedagogisk planeringsmatris. Vi bygger det andra utvecklingsprojektet på resultat från det första. Vi menar att man idag kan se en tendens till att studenters reflektionsförmåga är nära sammanvävd med procedurkunskap, men att ett yrkesspråk och yrkeskunskaper i form av påståendekunskap ofta saknas i studenters planeringar och reflektioner. Ett av läranderesultatet i slutfasen av lärarutbildningen är att studenter ska kunna tillämpa ett professionellt förhållningssätt under VFU, vilket bland annat innebär att det yrkesspråk och de yrkeskunskaper som aktualiseras under den högskoleförlagda utbildningen ska brukas under VFU. Frågan är då när i så fall studenters påståendekunskaper (kunskapsför-praktiken) kan lyftas fram för bedömning.

Inverkan på den egna pedagogiska praktiken

Under pågående läsår har lärarstudenter på Hkr, inför VFU:n, erbjudits föreläsningar och seminarier där fokus varit pedagogisk planering och samtalets funktion för studentlärande. Fälthandledare har även inbjudits till lärarutbildningsträffar där diskussioner förts om planering och trepartssamtal.

Under den sammanhängande verksamhetsförlagda utbildningen har studenter tillsammans med fälthandledare prövat och tillämpat pedagogiska planeringsmatriser. Dessutom har studenter i handledningssamtal fått inta rollen som pedagogisk samtalsledare. Detta till skillnad från tidigare handledningssamtal där fälthandledaren ansvarade för samtalet. I dessa handledningssamtal (fortsättningsvis kallade trepartssamtal) har studenter således fått möjlighet att återberätta såväl utifrån planeringsmatrisen som utifrån genomförd undervisningssituation, vilket har bidragit till en fördjupad samverkan. Projektet har utvärderats under VFU-besöken genom att frågor ställts till såväl fälthandledare som studenter om deras uppfattning av den nya rollsituationen. I detta sammanhang har positiva uttryck varit rådande.

Resultat

Syftet med utvecklingsprojektet var att beskriva vilka aspekter av yrkeskunnande som framträder i trepartssamtal. Frågan vi ville besvara var: Vad iscensätter studenterna med fokus på fenomenet yrkeskunnande och vilka fysiska artefakter tillämpas? Med utgångspunkt från det empiriska materialet utkristalliserades fyra kategorier.

Trepartssamtalets karaktär

Studenter i kategori A kan självständigt leda ett samtal om undervisning och lärande. I denna kategori utgår studenterna från den pedagogiska planeringen och håller fokus i resonemanget. Studenterna kan planera för enskilda lektioner eller en serie av lek-

tioner som är logiskt uppbyggda och effektiva. Studenterna kan, utifrån kunskap om elevers förutsättningar och behov, motivera val och lösningar. En del studenter tycks även ha förmåga att kunna ge relevant återkoppling till elever. För dessa studenter handlar undervisning om elevers lärande. I samtalet försöker de förklara och motivera att eleverna faktiskt lär sig och utvecklas som en följd av undervisningen. Studenterna resonerar om att de skulle vilja bli bättre på att utmana och stödja elever så att de utvecklas optimalt. De analyserar sitt handlande inklusive planeringen som knyts till teoretiskt perspektiv och reflekterar över inte enbart den genomförda lektionen, utan även undervisning i stort. Alla studenter i denna kategori formulerar nyvunna insikter och visar hur de kan tillämpas. Studenterna i kategori A använder sina kunskaper och erfarenheter, granskar val och lösningar samt analyserar olika perspektiv. Med andra ord de kan sägas ta ansvar för den egna professionella utvecklingen och omsätta denna för att utveckla undervisning och elevers lärande. Dessa studenter har förmåga att kritiskt granska sitt eget förhållningssätt på en metakognitiv nivå.

Studenter i kategori B redovisar teoretiska kunskaper, utan att på ett adekvat sätt relatera till konkret undervisningssituation med eleven i centrum. Kategori C innefattar studenter som talar om erfarenhetsgrundade kunskaper, utan teoriförankring. Dessa studenter känner förmodligen inte till någon teori, utan försöker beskriva och förklara med utgångspunkt i den erfarenhet de har. Kategori D visar på bristfälliga kunskaper inom flera områden och orsaken till detta har så här långt inte kunnat identifieras inom ramen för utvecklingsprojektet.

Trepårtssamtalet som lärandesituation

I detta projekt finns tecken på att trepårtssamtal som leds av studenter får betydelse för deras lärande och upptäckande. Genom återberättandet öppnas ett nytt lärande- rum som startar i en här- och nu-situation. Perspektivskiften från barns lärande och elevrollen till studentens lärande och lärarrollen görs. Likaså sker växling mellan tidigare erfarenheter och nyvunna insikter i relation till undervisningssituationer och de förväntade läranderesultat som kursen ställer.

I samtalssituationen upptäcker studenterna något nytt när de uttrycker sina nyvunna insikter. En slutsats är att återberättandet och det reflektiva tänkandet bidrar till ett nytänkande. Tillämpning av fysiska artefakter visar, menar vi, att studenter uppfattat dokumentationens betydelse för det egna lärandet. Exempelvis skrivs studentens nyvunna insikter fram i den pedagogiska planeringsmatrisen och en självvärdering beskrivs i handledaromdömet. Resultatet visar härmed att de använda fysiska artefakterna är nödvändiga för att driva studenters utveckling på ett professionellt sätt. I detta utvecklingsarbete har vi ändå träffat studenter som tveklöst tagit på sig samtalsledarrollen och pratat utan dokumentationsunderlag och konsekvensen blev svårigheter att hålla fokus i trepårtssamtalet. Dessa studenter reflekterade inte eller funderade över sitt handlande varken i undervisnings- eller i samtalssituationen.

Studenterna i kategori A visar tecken på ett medvetet förhållningssätt. De organiserar och strukturerar erfarenheter av handlingar och innehåll i olika bedömningsunderlag, såsom pedagogisk planering och betygskriterier i omdömet till en sammanhängande helhet. De identifierar nya insikter och visar förmåga att relatera ny kunskap och/eller erfarenhet till tidigare kunskap och/eller erfarenhet. Till skillnad från studenter i de andra kategorierna kopplar studenter i kategori A teoretiska perspektiv till erfarenheter gjorda i verksamheten. Kategori B och C uppvisar begrän-

sade yrkeskunskaper och yrkesfärdigheter. Hegender (2007) menar att möjligheten att organisera reflekterande lärande är låg tidigt i en yrkesutbildning. Frågan är vad det beror på att ett studentlärande på reflekterad och metakognitiv-rationell nivå inte är uppnått i slutet av utbildningen. En förklaring kan vara, vilket även Hegender menar, att fälthandledare och lärarutbildare stödjer studenten i olika kunskapsstyper, nämligen erfarenhetsgrundade kunskaper respektive påståendekunskaper och det är sällan dessa typer länkas samman. Det verkar visserligen vara vanligt att teorier presenteras tillsammans med exempel från verksamheten för att tydliggöra och belysa teorierna, men kunskapen tenderar trots allt att bli kunskap om teorier (Svensson, 2009), istället för teoretisk kunskap om undervisning. Detta kännetecknar kategori B. Studenter som förväntas att under VFU:n, på ett ändamålsenligt sätt, kunna använda sig av de kunskaper de tillägnat sig under utbildningen, hanterar kunskaper för sig och erfarenheter för sig. En betydelsefull fråga i detta sammanhang är på vilket sätt studenters reflektionsförmåga kan utvecklas och därmed också leda till mera utvecklade teorier. Diskussioner med studenter om teoriernas användbarhet i yrkesutövandet är ett sätt. Ett annat sätt är att använda teorier som redskap för reflektion över yrkesutövande. Vi vill betona vikten av färdighetsträning genom att använda den pedagogiska planeringsmatrisen. Denna typ av färdighetsträning kan teoretiskt benämnas som påståendekunskap och yrkeskunskap.

En slutsats är att studenter som agerar som pedagogiska samtalsledare med utgångspunkt i den pedagogiska planeringsmatrisen och handledaromdömet får möjlighet att visa andra förmågor, såsom reflektionsförmågan, än de som är iakttagbara i en undervisningssituation. Samtalet är, anser vi, ett viktigt komplement till observation av undervisning. I samtalet ges studenten förutsättningar att samtala om och visa på förmågor såsom att planera, att reflektera och att tillämpa artefakter som underlag i resonemang. Studenten får tid att kritiskt granska sina val och överväganden. Studenters yrkeskunnande som lärarskicklighet kan därmed bli synlig och kommuniceras. I de studentledda trepartssamtalen användes våra fältanteckningar som bekräftelse på det som studenten säger, samtalar om. I frågan om kategorierna B och C är det vid en bedömningssituation nödvändigt att använda fältanteckningarna, inte enbart som bekräftelse utan, även som underlag för frågor. I de inte studentledda samtalen missar vi återberättandet av planering och genomförande av undervisningssituation – studentens handlingar i en undervisningssituation som hon/han själv beskriver dem. Men vår förhoppning är att alla studenter i framtiden förmår leda ett trepartssamtal, eftersom den pedagogiska samtalsledarrollen är av betydelse för den blivande lärarens yrkeskunnande.

Det verkar vara så att inte förrän under sista VFU-perioden får studenter inblick i och förståelse för helheten, vilket då leder till upptäckter om läraryrkets komplexitet. För vissa studenter verkar det bli mer eller mindre kaos. Det räcker inte för blivande lärare att visa förståelse, följa normer och regler och ta ansvar för delar av verksamheten. De behöver tidigt i sin utbildning göra upptäckter genom att exempelvis självständigt formulera mål i förhållande till den verksamhet de ska delta i samt kunna såväl muntligt som skriftligt förklara och kritiskt granska sitt handlande och inta en självbedömande roll. Framför allt måste utbildningen främja förmågor såsom: att förstå mening och innebörder, att kritiska granska samt att kunna göra och motivera bedömningar och fatta relevanta beslut. Vidare behöver förmågan, att använda teorier som redskap för att förstå, förklara och även ifrågasätta undervisningssituationer och egna värderingar, utvecklas. Det handlar om att få studenter att tänka pedagogiskt

reflektivt samt våga ifrågasätta och ompröva sin kunskap. Metakognitiv färdighet, att tänka över sitt eget tänkande och värdera sina kognitiva processer i samband med handlingar blir då viktig.

Framtidstankar

Projektet är avslutat och syftet är uppnått, men nya frågor har väckts. Resultat från utvecklingsprojekt 2 pekar på svagheter i överensstämmelse mellan förväntade läranderesultat, undervisning och bedömning. Otydliga mål tolkas olika och bedömningen av VFU:n görs följaktligen på skilda sätt. Vi får en känsla av att i dagens utbildning saknas progression, en progression med fokus specifikt på yrket, och tankar bakom vad VFU ska användas till. Förutom att klargöra vilken typ av uppgift som studenten förväntas lösa för att visa sina yrkeskunskaper under olika delar av utbildningen behöver ytterligare bedömningsmatriser konstrueras och betygskriterier utifrån förväntade läranderesultat formuleras på olika nivåer. Vi menar dessutom att en dokumentation av studenters yrkeskunnande är en självklarhet. En sådan dokumentation kan vara en del av underlaget för VFU-bedömningen. Det betyder i framtiden att progression under VFU-perioderna tydligt skrivs fram i utbildnings- och kursplaner. På så sätt kan studenter som brottas med svårigheter tidigt få det stöd de behöver eller få vägledning till annat yrkesval. Dessutom behöver olika typer av examinationsuppgifter och beskrivningar av olika kvalitetsnivåer utarbetas och olika bedömningsmetoder användas som riktas mot samma förväntade läranderesultat. Vi har dock kommit en bit på vägen då den av oss utformade pedagogiska planeringsmatrisen fått fyra funktioner. För det första är den redskap och träningsmaterial för studenten vid undervisningsplanering. För det andra används den som underlag vid trepartssamtalet och för det tredje blir den då också föremål för en formativ bedömning. Vid den slutliga summativa bedömningen används den pedagogiska planeringsmatrisen som bedömningsunderlag på så sätt att studenten efter avslutad VFU tillsammans med handledaromdömet lämnar in två exempel på planeringar.

Bedömning av yrkeskunnande bör ske i autentiska situationer (Jönsson, 2011). Den undervisningssituation som bedöms tillsammans med trepartssamtalet menar vi är så nära en autentisk situation som man kan komma. En likvärdig bedömning kräver tydliga och kommunicerbara förväntade läranderesultat och betygskriterier. Här finns en del att göra i framtiden. Det räcker inte med att besökande lärare har ostrukturerade fältanteckningar från observationen, som tillika är en bedömningssituation. Det krävs andra underlag och dokument, framför allt skrivna av studenter, vilka de kan förhålla sig till.

Syftet med vårt nästkommande utvecklingsprojekt är att utforma och utveckla bedömningsunderlag för VFU:n. Utgångspunkter är resultaten från utvecklingsprojekt 1, pedagogisk planeringsmatris och utvecklingsprojekt 2, trepartssamtalet. Vi vill gå vidare och integrera lärande bedömning i undervisningen (se Jönsson, 2011).

Genom presentation av resultat på ett antal konferenser har möjlighet funnits för andra yrkeskategorier att ta del av våra resultat och då har diskussioner förts på en mer generell nivå. Presentationer har gjorts på externa konferenser: VILÅR-konferenser 2010, 2011 och Lärarlärdom 2011. Interna diskussioner har förts i samband med presentation i Österslöv och under av LRC anordnat seminarium. Vi har även presenterat och diskuterat resultaten i en högskolepedagogisk interaktiv kurs. Programansvariga och lärare i de nya lärarutbildningarna har tagit del av resultaten och diskuterat hur dessa kan implementeras i kommande kurser.

Referenser

Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The University of learning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Biddles Ltd. Cogan Page Ltd.

Hegender, H. (2007). *Lärarytningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett »mischmasch» av teori och praktik*. Pedagogisk forskning i Sverige 12(3).

Johansson, M., & Palla, M. (2010). *Möjlighet att bedöma pedagogisk planeringsförmåga? Pedagogisk utveckling av verksamhetsförlagd utbildning inom lärarprogrammet*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Skolverket (2009). *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/sb/d/2673/a/14998>

Svensson, L. (2009). *Användningen av språk vid konstituering och uttryckande av uppfattningar av kunskapsobjekt*. Pedagogisk forskning i Sverige. 14(4).