

Institutionen för matematikämnets och
naturvetenskapsämnenas didaktik

Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik
Nummer 9, 2017

Trepartssamtal i lärarutbildningen

En studie av nio samtal på en gymnasieövningskola

Lotta Jons

Stockholm 2017



TREPARTSSAMTAL I LÄRARUTBILDNING
En studie av nio samtal på en gymnasieövningsskola

Lotta Jons

Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas
didaktik

Nummer 9, 2017

Trepartssamtal i lärarutbildningen

En studie av nio samtal på en gymnasieövningsskola

Lotta Jons

© Lotta Jons, Stockholms universitet 2017

ISBN tryckt 978-91-87355-44-8

ISBN PDF 978-91-87355-45-5

Tryckeri: USAB, Stockholm 2017

Distributör: Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik

Innehåll

Bakgrund	7
Trepårtssamtalet i lärarutbildningen på Stockholms universitet.....	8
Formativ återkoppling och bedömning.....	13
Syfte	18
Metod	19
Urval och insamling.....	19
Analys och resultatredovisning.....	19
Delstudie 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?	19
Delstudie 2: Trepårtssamtals karaktär.....	23
Resultat 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?.....	24
Samtalens längd.....	24
Vem talar	24
Vad det talas om	25
Syfte med talet.....	34
Vad refereras det explicit till?.....	41
Resultat 2: Tre samtalstyper	42
Den målstyrda triologin.....	45
Den studentägda dialogen.....	47
Den lärarägda monologen.....	49
Slutsatser	49
Delstudie 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?.....	50
Handledaren har minst talutrymme	50
VFU I-periodens förväntade studieresultat dominerar.....	51
Återkoppling - ett gemensamt mål med delat ansvar	52
Den egna erfarenheten viktig som referens.....	54
Delstudie 2: Tre samtalstyper	55
Referenser.....	58
Bilaga: Informerat samtycke avseende Trepårtssamtalprojektet	61

Inom ramen för Övningsskoleprojektet vid Stockholms universitet (2012-2017) initierades våren 2015 ett forsknings- och utvecklingsprojekt i samverkan mellan Tumba gymnasium (TG) och institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik (MND). Projektets fokus ligger på trepartssamtalet och kan hänföras till den inom Övningsskoleprojektet uttalade avsikten att stärka samarbetet avseende skolutveckling och forskning i frågor man från respektive övningsskola ser som särskilt angeläget att fördjupa kunskap om (se [Lärarytbildningsportalen/VFU/Övningsskolor](http://Lararutbildningsportalen/VFU/Ovningsskolor) på Stockholms universitets hemsida)

Bakgrund

Bakgrunden till Övningsskoleprojektet återfinns i det övergripande målet att "höja kvaliteten i lärarutbildningen och stärka studenternas professionsutveckling genom ett närmare samarbete mellan universitets- och verksamhetsförlagd utbildning" (se [Lärarytbildningsportalen/VFU/Student](http://Lararutbildningsportalen/VFU/Student) på Stockholms universitets hemsida). I detta syfte ingår bland annat kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling av handledning och trepartssamtal. Som ett led i detta har Tumba gymnasiums lärare handledarutbildats samtidigt som antalet studenter i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) ökats under den tid Övningsskoleprojektet pågått. Med ökande volym lärarstudenter och handledande lärare har intresset för och fokus på handledarrelaterade frågeställningar ökat på skolan, och under läsåret ht14/vt15 valde TG att ha handledarutbildning som ett av tre utvecklingsspår för obligatorisk lärarfortbildning. Två handledarseminarier genomförs per termin i samförstånd med skollidningen och tillsammans med verksamma handledare, TG-gymnasiets VFU-ansvariga lärare, speciellt utvalda SU-lärare och ibland med närvaro av skollidningen. Målsättning för handledarseminarierna har varit dels att stämma av aktuella handledarfrågor, men också att vidareutveckla handledningskulturen på TG. Vid det sista handledarseminariet våren 2015 kom man överens om att genomföra en studie med fokus på trepartssamtalet, då dessa återkommande diskuterats som en företeelse där det fanns utrymme för utveckling. Handledarna uppfattade trepartssamtalen som ojämnta ifråga om vem som ägde talutrymme och vad det talades om och uttryckte en önskan att "kvalitetssäkra" samtalens formativa funktion. I syfte att kunna avgöra huruvida samtalen är olika till sin karaktär och hur de i så fall skulle behöva "kvalitetssäkras" kom man i gruppen överens om att genomföra en studie med syfte att analysera ett antal trepartssamtal genomförda på TG inom ramen för ämneslärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning.

Trepartssamtalet i lärarutbildningen på Stockholms universitet

De trepartssamtal som genomförs i samband med den verksamhetsförlagda utbildningen inom Stockholms universitets lärarutbildningar omges av nationella och lokala föreskrifter och anvisningar som villkorar dess syfte, utformning och innehåll. Examensmål för lärarutbildningen föreskrivs i Examensordningen (SFS 2010:541), en bilaga till Högskoleförordningen (1993:100), och specificeras i lokala kursplaner. 2013 genomfördes en utredning på Stockholms universitet där de nationella målen för VFU konkretiserades i syfte att formulera gemensamma förväntade studieresultat och examinationsformer för VFU-kurser inom 2011 års lärarutbildningar på lärosätet (Björling et al 2013). Tabell 1 visar hur de nationella mål som avser Ämneslärarutbildningen specificerades i ett antal lokala mål för Ämneslärarprogrammet (ÄLP) och Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) i rapporten.

Tabell 1: Nationella mål och lokala förväntade studieresultat för VFU inom Stockholms universitets ämneslärarutbildningar (bearbetning av Björling et al 2013)

Examensmål för Ämneslärarutbildning, gymnasiet (SFS 2010:541)	Förväntade studieresultat för ÄLP och KPU vid SU (Björling et al 2013)
10. visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas	<u>Elevutvärdering</u> : skapa förutsättningar för elever att utvärdera och bedöma sitt eget lärande under olika aktiviteter, samt använda resultatet i den pedagogiska verksamheten för att stimulera varje elevs lärande och utveckling
12. visa förmåga att ta till vara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling	
13. visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling	<u>Planering</u> : genomföra och utvärdera moment av en längre ämnesplanering (upprättad i VFU-portföljen) mot mål relaterade till ämnesdidaktiska teorier och nationella styrdokument för gymnasieskolan i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling <u>Ledarskap</u> : leda och utveckla undervisning utifrån adekvata ämnes-, ämnesdidaktiska och didaktiska kunskaper
14. visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov	<u>Specialpedagogiska behov</u> : under handledning och med personal med relevant kompetens genomföra och utvärdera en lärandeaktivitet med utgångspunkt i de olika behov av stöd som elever i gruppen har
15. (delmål 1) visa förmåga att observera, dokumentera, analysera och bedöma elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och (delmål 2) informera och	<u>Bedömning av elever</u> : med hjälp av centrala teorier inom forskning kring betyg och be-

samarbeta med elever och deras vårdnadshavare	dömning, dokumentera, analysera och bedöma elevers lärande, samt konstruktivt kommunicera bedömningen till eleverna <u>Vårdnadshavare</u> : tydligt och med ett för sammanhanget adekvat och funktionellt språkbruk skriftligt eller muntligt informera vårdnadshavare i grupp eller enskilt om elevers lärande och utveckling mot bakgrund av nationella styrdokument för gymnasieskolan
16. visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna	<u>Kommunicera värdegrund</u> : kommunicera värdegrunden till elever enligt nationella styrdokument för gymnasieskolan, med fokus på de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna
17. visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever	<u>Diskriminering och annan kränkande behandling</u> : använda en beprövad strategi för att motverka diskriminering eller annan kränkande behandling av elever enligt nationella styrdokument för gymnasieskolan och skolans likabehandlingsplan, samt utvärdera aktiviteten tillsammans med lärare och elever
18. visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten	<u>Jämställdhetsperspektiv</u> : använda en beprövad strategi för att främja ett jämställdhets- eller jämlikhetsperspektiv enligt nationella styrdokument för gymnasieskolan och skolans likabehandlingsplan, samt utvärdera aktiviteten tillsammans med lärare och elever
19. visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten	<u>Kommunikation</u> : i kommunikation med elever anpassa sitt lyssnande, talande och skrivande till olika elevers förutsättningar
20. visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna	<u>Digitala verktyg och miljöer</u> : använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten för något eller några av dessa alternativ; kunskapssökande, kommunikation, skapande, lärande eller bedömning av elever, samt utvärdera användandet tillsammans med lärare och elever
21. visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten tillägna sig färdigheter som är värdefulla för yrkesutövningen	<u>Ledarskap</u> : leda och utveckla undervisning utifrån adekvata ämnes-, ämnesdidaktiska och didaktiska kunskaper

22. (delmål 1) visa självkännedom och (delmål 2) empatisk förmåga	<u>Bemötande</u> : bemöta elever på ett inkännande och respektfullt sätt mot bakgrund av skolans värdegrund enligt nationella styrdokument för gymnasieskolan
23. visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare	

Dessa förväntade studieresultat för den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen finns specificerade på olika nivåer för de olika varianterna av lärarutbildning som ges vid Stockholms universitet (se [Lärarutbildningsportalen/VFU/VFU-handböcker](#) på Stockholms universitets hemsida). I VFU-handböckerna finns också riktlinjer för den verksamhetsförlagda utbildningen liksom för trepartssamtalen.

Den verksamhetsförlagda delen av ämneslärarutbildningen utgörs av 30 hp fördelade på tre kurser under termin två, fem och nio i ÄLP respektive termin ett, två och tre i KPU (se [Lärarutbildningsportalen/VFU/VFU-handböcker](#) på Stockholms universitets hemsida).

VFU-kurserna inom ÄLP och KPU specificerar fyra förväntade studieresultat som examineras i VFU I, ytterligare tre i VFU II och ytterligare fyra i VFU III (VFU-handbok för [Ämneslärarprogrammet](#) sid 9; [VFU-handbok för KPU](#) sid 10). I tabell 2 nedan ses lärandemålen benämnda i förenklad form.

Tabell 2: Förväntade studieresultat (i av mig förenklade benämningar) i VFU I-III inom ÄLP och KPU

VFU I, 6,5 hp, termin 2 inom ÄLP resp 5 i KPU	VFU II, 7,5 hp, termin 5 inom ÄLP resp 2 i KPU	VFU III, 16 hp, termin 9 inom ÄLP resp 3 i KPU
1. anpassa kommunikationen 2. bemöta elever 3. planera undervisning 4. leda undervisning	1 – 4 från VFU I samt ... 5. bedöma lärande 6. använda digitala verktyg 7. stötta elevers självreglering	1 – 7 från VFU II samt 8. stötta specialpedagogiska behov 9. kommunicera med vårdnadshavare 10. diskriminerings- och jämlikhetsarbete 11. kommunicera värdegrunden

I varje VFU-kurs formulerar studenten egna individuella lärandemål (ILM) för sin utveckling utifrån de förväntade studieresultaten och tillhörande bedömningskriterier. Dessa individuella lärandemål skriver studenten in i sin VFU-portfölj där hen också dokumenterar, utvärderar och reflekterar över sin lärprocess. Syftet med detta är att stödja studenten i att synliggöra sitt lärande och sätta det i relation till kursens förväntade studieresultat, och samtidigt främja en utveckling av förmåga till självbedömning. Utifrån respektive VFU-kursplans förväntade studieresultat och studentens ILM tar VFU-handledaren

och studenten gemensamt fram en handlingsplan som konkretiserar de uppgifter som studenten ska arbeta med för att uppnå målen i kursen. Under VFU-periodens handledningssamtal fungerar den så kallade ”professionsutvecklingsmatrisen” (PUM) (se [Lärarytbildningsportalen/VFU/VFU-handledare/Professionsutvecklingsmatris](https://www.lararutbildningsportalen.se/VFU/VFU-handledare/Professionsutvecklingsmatris) på Stockholms universitets hemsida) som ett stöd i de formativt syftande handledningssamtal som regelbundet förs mellan handledare och student. Tanken är här att studenten ska få stöd i att utveckla sin kompetens med utgångspunkt i konkreta situationer som under handledningen problematiseras, belyses och analyseras ur olika perspektiv och att studenten genom detta systematiskt ska utveckla en analys- och reflektionsförmåga i relation till sin professionella kompetens. Förutom att studenten får stöd i sin utveckling till professionell lärare genom kontinuerlig handledning av VFU-handledaren, får hen även stöd av VFU-kursläraren som förbereder och stödjer studenten inför VFU-perioderna och leder campusförlagda VFU-seminarier under kursens gång. Därutöver får studenten stöd i samband med de trepartssamtal som genomförs vid de praktikbesök som antingen en VFU-kurslärare eller annan lärare involverad i studentens lärarytbildning genomför under studentens VFU-perioder. Inför besöket och lektionsobservationen skriver studenten en lektionsplanering som den besökande universitetsläraren tar del av inför sitt besök.

Inför trepartssamtalet skriver studenten också en självvärdering där hen reflekterar över sin utveckling avseende de ILM hen satt upp utifrån kursens förväntade studieresultat och PUM, där hen så konkret som möjligt beskriver hur hen arbetar för att uppnå målen. I VFU-handboken (sid 7) föreslås att studenten beskriver och reflekterar över gjorda erfarenheter och genom att exempelvis utgå från följande frågor:

1. Vilka konkreta aktiviteter har du genomfört? Hur har du tagit hjälp av din VFU-handledare, arbetslaget och elevgruppen för återkoppling?
2. Hur ser du att du har uppnått de olika målen? Beskriv konkreta situationer där du ser att du har uppnått målen. Hur blir det tydligt att du inte helt eller delvis har uppnått målen? Vad krävs ytterligare av dig för att du ska uppnå dina mål? Hur kan du arbeta vidare?
3. Vad har du lärt dig? Vilka möjligheter och vilka svårigheter har du fått syn på? Vilka nya insikter har du fått om dina ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper, dig själv som lärarpersonlighet, ditt ledarskap, din kommunikativa kompetens och din förmåga att organisera för lärande?
4. Vad vill du ta upp under samtalet?

De återkommande trepartssamtalen är tänkta att medverka till att skapa kontinuitet och progression i studentens professionsutveckling. Utgångspunkter för samtalet ska enligt anvisningarna utgöras av studentens självvärdering, de förväntade studieresultaten samt professionsutvecklingsmatrisen. Istället för den sistnämnda används snarare VFU-kursplanens lärandemål medan professionsutvecklingsmatrisen kommit att användas som underlag i samband

med handledningssamtal mellan VFU-handledare och student ¹. ”Samtalet bör”, enligt [VFU-handboken](#) ”ha prägel av ett utvecklingssamtal med *formativ inriktning*, för att stödja studentens utveckling till lärare genom att diskutera studentens styrkor och utvecklingsområden och möjliga vägar framåt” (sid 7). Där anges att ”(s)amtalet beräknas ta 60 minuter och sker på VFU-skolan i anslutning till en lektion som studenten genomför. Lektionen observeras av VFU-handledare och den besökande VFU-kursläraren” (sid 7). I samband med samtalet ska VFU-handledaren och den besökande universitetsläraren göra en bedömning av studentens utsikter att nå de förväntade studieresultaten vid kursens slut.

Vidare anvisas en struktur för samtalen;

- VFU-kursläraren² inleder med att klargöra syftet med och ramarna för samtalet samt ansvarar för att dessa efterföljs. Studenten anger vad hon vill ta upp under samtalet. Studenten ansvarar för att innehåll och genomförandet ökar från första till sista samtalet under utbildningens gång.
- Studenten, VFU-handledare och lärare har gemensamt ansvar för att alla tre kommer till tals i samtalet, att samtalet ger en allsidig och problematiserande bild av studentens insatser under VFU och att det formativa syftet med samtalet kan uppnås.
- I slutet av samtalet ska alla tre parter få möjlighet att ge en sammanfattande bild av vad som framkommit (ibid, sid 7).

Enligt anvisningar ska VFU-handledaren i samband med samtalet ge ett muntligt utlåtande avseende i vilken mån studenten förväntas uppnå den aktuella VFU-kursens förväntade studieresultat och universitetsläraren dokumenterar detta på en särskild blankett. Efter praktikperiodens slut ger VFU-handledaren även ett skriftligt utlåtande där hen tar ställning till om studenten uppnått målen för varje förväntat studieresultat inom VFU-kursen. Handledarens utlåtanden tjänar som ett underlag i VFU-kurslärarens slutliga bedömning av studentens prestationer, och det är universitetet som enligt Högskoleförordningen har det juridiska ansvaret för bedömning, examination och betygssättning (SFS 1993:100, 6 kap. 18§).

Efter trepartssamtalet ska studenten skriva en kort reflektion kring samtalets innehåll som den besökande universitetsläraren och handledaren lämnar respons på. VFU-kurserna vid Stockholms universitets lärarutbildningar avslutas med ett campusförlagt reflektionsseminarium, där studentens muntliga redovisning liksom hens reflektionsuppgifter i VFU-portföljerna bedöms och examineras av VFU-kurslärarna. Studenten avslutar kursen genom att skriva en reflektion över sin utveckling inför kommande VFU-kurser.

¹ Enligt personlig kommunikation med VFU-kurslärare

² Här avses den besökande universitetsläraren, som inte alltid undervisar på VFU-kursen

Formativ återkoppling och bedömning

Det övergripande syftet med de trepartssamtal som företas inom ramen för Stockholms universitets lärarutbildningar är således att studenten själv ska kunna värdera sin praktik- och professionsutveckling. Detta syfte ska uppnås genom att trepartssamtalet har formen av ett utvecklingssamtal med formativ inriktning som stöder studentens utveckling till lärare genom att diskutera hens styrkor och utvecklingsområden och möjliga vägar framåt. Därmed blir det viktigt att närmare specificera vad som karaktäriserar ett samtal med formativ inriktning.

För att göra detta tar vi här stöd i principer som visat sig stötta studenters lärande och som sammanställts och utvecklats av David Nicol (2009). Principerna i hans sammanställning bygger på högskolepedagogisk forskning avseende återkoppling och bedömning (Black och William 1998; Yorke 2001; Nicol & Macfarlane-Dick 2004; 2006; Nicol 2007; 2009; Boud 2000; Knight 2006; Knight & Yorke 2003; Boud & Falchikov 2007, samtliga i Nicol 2009) samt studier av högskolepedagogiska praktiker som kan associeras till framgångsrika studieprestationer (Kuh et al 2005; Tinto 1993; 1997; 2005; Chickering & Gamson 1987, samtliga i Nicol 2009). Nicol (ibid) listar tolv principer, återgivna i tabell 3, för det han menar visat sig nödvändigt i en bedömnings- och återkopplingspraktik som stöttar studenters lärande.

Tabell 3: Principer för återkoppling och bedömning (Nicol 2009, sid 17)

Good assessment and feedback practice should:

1. help to clarify what good performance is (goals, criteria, standards)
2. encourage 'time and effort' on challenging learning tasks
3. deliver high-quality feedback information that helps learners to self-correct
4. provide opportunities to act on feedback (to close the gap between current and desired performance)
5. ensure that summative assessment has a positive impact on learning
6. encourage interaction and dialogue around learning (peer and teacher-student)
7. facilitate the development of self-assessment and reflection in learning
8. give choice in the topic, method, criteria, weighting or timing of assessments
9. involve students in decision-making about assessment policy and practice
10. support the development of learning groups and communities
11. encourage positive motivational beliefs and self-esteem
12. provide information to teachers that can be used to help shape their teaching.

Av dessa tolv principer är nummer 1, 2, 3, 6, 7 och 11 relevanta inom ramen för ett trepartssamtal och utvecklas närmare i det följande.

Den första principen handlar om att hjälpa studenten att få kriterier och kravnivåer för förväntade studieprestationer klart för sig. Nicol (ibid) skriver att "Students often do not understand learning and assessment requirements even when they are provided with documents containing definitions of criteria

and standards. This influences the goals students set themselves and the outcomes they achieve (Rust et al, 2003)” (sid 32).

Princip nummer två bygger på forskning som visat att studenter som fort-löpande lägger ned tid och ansträngning klarar sina studie bättre, speciellt när det gäller att utveckla komplexa förmågor (Chickering & Gamson 1987; Gibbs & Simpson 2004 båda i Nicol 2009). Lärarens uppgift är här att uppmuntra och stötta studenten att möta den utmaning det innebär att utveckla komplexa förmågor – som exempelvis lärares professionskompetens – med tid och ansträngning. Förutom att handledaren löpande har tillfälle att uppmuntra och stötta studenten under praktiken ger trepartssamtalet tillfälle för både handledare och besökande universitetslärare att göra detta.

Den tredje av Nicols principer handlar om att den information som ges till studenten i återkoppling ska vara så beskaffad att den hjälper studenten att förstå och med tiden internalisera kriterier och måttstockar/kravnivåer, både ifråga om vad de betyder i teorin och vad de innebär i praktiken. Nicol (ibid) utvecklar innebörden i sådan återkoppling närmare. Med hänvisning till Gibbs och Simpson (2004 i Nicol 2009) argumenterar han för en återkoppling som klargör såväl hur studenten presterat i relation till kravnivån som vad hen behöver förbättra och samtidigt ger råd ifråga om hur hen kan gå tillväga för att utveckla sin förmåga avseende prestationen ifråga. Med hänvisning till Nicol och Macfarlane-Dick (2006 i Nicol 2009) menar Nicol här att studentens självreglerande förmåga – och därmed hens lärande – stötts mer om läraren fokuserar på att vägleda studenten till att finna svaren själv avseende tillkortakommanden i prestationerna, vad hen behöver utveckla och hur hen kan utveckla sin förmåga liksom när läraren ger återkoppling på studentens självvärdering. Vidare menar han att återkopplingen har större effekt på studentens lärande om den relateras till bedömningskriterier och kompletteras med konstruktiva råd kring specifika aspekter att fokusera på att utveckla snarare än att informera om studentens styrkor och svagheter.

Enligt Nicols tredje princip (ibid) är riktningen på responsen avgörande för dess kvalitet såtillvida att respons riktad mot framtiden har större effekt på lärandet än sådan som riktar sig mot det som redan skett. Han skriver att “There is evidence that ‘feed-forward’ information is more effective than feedback information. Such information does not just tell students where they went wrong, but also what to focus on to make improvements in subsequent tasks (Knight, 2006). This helps to stimulate transfer of learning to new problems” (sid 33). Principen bygger dessutom på ett argument för att i högre grad fokusera respons på de strategier studenten använder sig av för att bemästra en viss prestation och den självreglering hen implementerar för att lära sig den, än på utförandet av prestationen i sig eller på personliga egenskaper. Nicol (ibid) hänvisar här till John Hatties och Helen Timperleys (2007) metastudie som visar att återkoppling som fokuserar på studentens självreglering i samband med lärandet eller på den strategi som studenten använder för att bemästra prestationen ifråga har störst effekt på lärandet. Återkoppling som fokuserar

på själva prestationen är också effektiv, dock i högre grad om den relateras till strategier för att lära sig behärska en viss prestation eller till hur studenten själv reglerar lärandet. Återkoppling som fokuserar på studenten som person har enligt Hattie och Timperley (ibid) däremot mindre bäring på lärandet.

Den sjätte principen handlar om att uppmuntra eller uppmana till samverkan och dialog kring lärandet, såväl mellan student och handledare/lärare som mellan studenter. Nicol (2009) refererar bland annat till Chickering and Gamson (1987 i Nicol 2009) som redan 1987 identifierade samverkan med studiekamrater och lärare som en avgörande ingrediens i studenters lärande, såväl det kognitiva som det sociala lärandet. Det innebär att lärarstudenter som under sin VFU interagerar med lärare och studiekamrater har större möjlighet att utveckla sin sociala och kognitiva lärarkompetens. Nicol (ibid) skriver att "In academic contexts, teacher-student dialogue is often required to clarify the meaning of feedback messages ... and clear up conceptual misunderstandings" (sid 37). I trepartssamtalet ges tillfälle att utifrån bedömda behov uppmana lärarstudenten att samverka med VFU-kurslärare och -handledare liksom med andra lärare på VFU-skolan och studiekamrater i syfte att stötta professionsutvecklingen.

Den sjunde principen handlar om att främja studentens utveckling i förmågan till självbedömning och reflektion avseende det egna lärandet och bygger till stor del på den första principen om att klargöra kriterier och kravnivåer. "Self-assessment involves students in identifying the standards/criteria that apply to their work and making judgements about how this work relates to these standards (Boud, 2000)", skriver Nicol (ibid). Principen understryker vikten av återkopplingens roll i detta: att uppmana studenten – såväl i uppgifter som i samtal – till att applicera bedömningskriterier på sina egna prestationer och att reflektera kring såväl produkt som process i lärandet med målet att studenten ska öka sin självregleringskompetens. Med Nicols ord (med hänvisning till Price & O'Donovan 2006): "The more students actively engage with goals, criteria and standards, the more likely they are to internalise them and be able to use them to regulate their own learning" (2009 sid 32). I trepartssamtalet ges tillfälle att be studenten att i stunden värdera och reflektera över sina prestationer liksom att uppmana och uppmuntra hen att göra det löpande under den verksamhetsförlagda utbildningen. Förutom att detta leder till att studenten förbättrar sina prestationer, säger Nicol (2009 med hänvisning till Black och William 1998 och McDonald & Boud 2003), så aktiveras även hens inre motivation. En annan intressant effekt av självvärdering, som Nicol (ibid) för fram är att den "maximerar" lärarens återkoppling. Han skriver att "Importantly, the development of self-assessment is a necessary condition in order to maximise the effectiveness of teacher feedback. To make use of teacher feedback, students must decode feedback messages, internalise them and use them to make evaluative judgements about their own learning and also to make improvements. Clearly, the better students are at self-assessment the better use they can make of teacher feedback" (sid 38). Det här skulle innebära

att den återkoppling som handledare och universitetslärare ger i trepartssamtalet får större effekt om man samtidigt uppmanar och uppmuntrar studenten att värdera och reflektera över sina prestationer både under själva samtalet och i samband med efterkommande praktik. Studenter som uppmanas bedöma sina egna prestationer utvecklar, menar Nicol (ibid), en förmåga att värdera både vad de lär sig och hur de lär sig, vilket i sin tur gör dem mindre beroende av läraren. Studenter som systematiskt får praktisera självvärdering utvecklar ansvar för och förmåga att reglera sitt eget lärande, ett lärandemål som också ingår i lärarutbildningar vid Stockholms universitet (se [Mål-ämneslärarexamen](#) på Stockholms universitets hemsida).

Nicols (ibid) elfte princip, och den sista som vi ska utveckla här, lyder; "Encourage positive motivational beliefs and self-esteem", vilket närmast kan översättas till en fråga om att bidra till studentens motivation och självkänsla inför de utmaningar som studierna bjuder. Nicol skriver att "Students' motivation is determined by whether they perceive that their own needs are being met, whether they see value in what they are doing and whether they believe they have the ability to succeed with reasonable effort (Meece et al 2006)" (2009 sid 40). Principen efterfrågar således att läraren via den studiekontext och det lärandeklimat hen skapar bidrar till studentens självförtroende och tillit till sin egen förmåga att lyckas, och därigenom såväl hens motivation att anstränga sig som en tro på att hen kommer att nå de uppsatta målen. Det innebär att det är kombinationen av uppgifters utformning och lärarens respons på studentens prestationer som enligt den här principen inverkar på studentens motivation och självkänsla. Med Nicols (ibid) ord: "Factors that enhance self-esteem, self-belief and the motivation to succeed include having ... experiences of success, ... encouraging students to focus on learning goals not just performance goals, using authentic assessment tasks that mirror the skills needed in the workplace, and providing opportunities to experiment" (sid 40). I själva återkopplingssituationen under exempelvis trepartssamtalet framstår lärarens uppgift primärt som en fråga om att hjälpa studenten att "see value in what they are doing and whether they believe they have the ability to succeed with reasonable effort" samt "encouraging students to focus on learning goals" (sid 40). Nicol uttrycker det som att "Rather than being fixed or completely determined by the environment, motivation is 'constructed' by students based on their appraisal of the teaching, learning and assessment context (Paris and Turner, 1994). This means that teachers can have an influence on student motivation" (sid 40).

Resterande principer, dvs nummer 4, 5, 8, 9, 10 och 12, har antingen sin plats i andra sammanhang under VFU (nr 4), i anslutande universitetsförlagda moment som behandlar studenternas professionsutveckling i anslutning till VFU (nr 5) eller i andra forum (nr 8, 9, 10 och 12). Princip nummer fyra – som efterlyser tillfälle för studenten att använda den respons hen fått för att förbättra sina prestationer – kan visserligen med fördel tas upp under samtalet i syfte att påminna om dess vikt för studentens kompetensutveckling att få

tillfälle att, som Sadler uttrycker det, "complete the feedback loop" (Sadler 1989 i Nicol 2009). Det är när responsen implementeras som dess formativa bäring sätts på prov. Nicol (ibid) skriver att "This is one of the most often forgotten aspects of formative assessment. Unless students are able to use the feedback to produce improved work, through for example, re-doing the same assignment, neither they nor those giving the feedback will know that it has been effective (Boud, 2000, p 158)" (Nicol 2009 sid 34).

Princip nummer fem handlar om examinationens s k back-wash-effekt och kan sägas ha indirekt verkan på trepartssamtalets formativa inriktning. Principen vilar på insikten att innehåll i och utformning av den summativa bedömningen är det som har störst påverkan på studentens studiestrategi och lärande (Boud 2007 i Nicol 2009) och att den, om den är utformad motstridigt till den formativa, kan motverka dess syfte. Den summativa bedömningen av studentens professionskompetens vilar i Stockholms universitets lärarutbildningar på tre delar: VFU-handledarens bedömning av studentens prestationer under praktikperioden tillsammans med universitetslärarens bedömning av den muntliga redovisning och de reflektionsuppgifter som finns i VFU-portföljen i samband med ett campusförlagt reflektionsseminarium. Enligt tanken om back-wash skulle således trepartssamtalets formativa intention kunna undermineras om inte reflektionsuppgiften i VFU-portföljen och det efterföljande reflektionsseminariet är utformade så att de stöttar studentens självreglering och förmåga att utvärdera det egna lärandet. Samtidigt blir det viktigt att trepartssamtalet behandlar de aspekter som efterfrågas i reflektionsuppgiften och -seminariet, eftersom återkopplingen i annat fall riskerar att förbises av studenten, enligt principen om back-wash.

Förutsättningarna för de trepartssamtal som genomförs på Tumba gymnasium återfinns således i det sätt på vilket den verksamhetsförlagda utbildningen genomförs inom Stockholms universitets ämneslärarutbildningar. I VFU-handböckerna ges anvisningar avseende trepartssamtalets syfte, upplägg, innehåll och form. Eftersom handledarna på TG upplevt att trepartssamtal som genomförts i samband med VFU på TG haft olika karaktär, uppstår frågan om på vilket sätt samtalen ter sig. På vilka sätt varierar samtalens karaktär? Varierar de i fråga om kvantitativa aspekter, det vill säga avseende längd, vem som talar mest av handledare, student och universitetslärare, vilka lärandemål som ges utrymme, vad återkopplingen fokuserar på och vad man refererar till? Varierar de kvalitativt ifråga om vem som ansvarar för samtalet, vem som leder det, vem eller vad som bestämmer dess innehåll och hur de tre parterna samverkar med varandra i samtalet? Målet med studien är att identifiera möjliga utvecklingsområden kopplade till dessa frågor för trepartssamtal i lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning.

Syfte

Genom att undersöka hur trepartssamtalen ter sig i nuläget utgör föreliggande studie ett första steg mot ett eventuellt mål att kvalitetssäkra trepartssamtalen under VFU i lärarutbildningen på gymnasiet. För att kunna ge en bild av hur samtalen ter sig syftar studien till att identifiera kvantitativa och kvalitativa egenskaper hos samtalen. Förutom frågan om hur långa samtalen är besvarar studien följande frågor avseende innehåll, form och karaktär i samtalen liksom skillnader avseende dessa mellan samtalen (tabell 4).

Tabell 4. Studiens frågeställningar

Samtalsaspekt	Kvantitativ fråga	Kvalitativ fråga
<i>Vem talar</i>	1. Hur fördelas talutrymmet mellan student, handledare och universitetslärare?	6. Vem styr över respektive leder samtalen och hur?
<i>Vad talas det om</i>	2. Vilken omfattning ges olika förväntade studieresultat och annat innehåll?	7. Vilka aspekter av vad det talas om kan identifieras? 8. Vem eller vad avgör samtalens innehåll?
<i>Vad syftar talet till</i>	3. Vilken omfattning ägnas åt olika typer av formativ respons och andra syften?	9. Vilka aspekter av syften med talet kan identifieras? 10. Hur talas den formativa responsen fram?
<i>Vad refereras det till</i>	4. I vilken omfattning refereras det? 5. Vem refererar till vad?	

Målsättningen är att identifiera aspekter i trepartssamtal som kan utvecklas i syfte att höja kvaliteten på lärarutbildningen och stärka lärarstudenternas professionsutveckling under VFU. Genom att svara på fråga 1-5 ger studien en kvantitativ bild av hur samtalstiden fördelar sig mellan universitetslärare, student och handledare, vilka samtalsämnen som tar upp tiden, vilken typ av formativ respons och andra syften som tiden ägnas åt samt i vilken omfattning samtalsparterna hänvisar till olika referenser. Svaren på fråga 7 och 9 kompletterar denna bild genom att identifiera aspekter av de samtalsteman och syften som förekommer i de nio samtal som studerats. Förutom denna bild avser studien även att söka identifiera trepartssamtal av olika karaktär utifrån frågorna 6, 8 och 10. På så sätt erhålls en bild av samtalen som kan ställas mot den idealbild som skrivs fram i anvisningarna för trepartssamtal, och som kan utgöra underlag för en diskussion om aspekter som framträder som önskvärda att utveckla.

Metod

Urval och insamling

Studien initierades av handledarna på Tumba gymnasium och de samtal som kom att ingå i studien självselektades. Information om studiens syfte och upplägg gavs av ansvarig forskare i samband med ett handledarseminarium på Tumba gymnasium där handledare fick anmäla intresse för att deras treparts-samtal skulle ingå i studien. Lärarstudent och universitetslärare tillfrågades per mejl en till fyra veckor innan samtalet huruvida de var villiga att deras trepartssamtal ingick i studien. I mejlet bifogades samma informationsbrev med information om studiens syfte, genomförande och hur resultaten skulle presenteras som handledarna fick i samband med handledarseminariet (bil 1). Brevet gav också information om på vilka sätt forskningsetiska krav ifråga om informerat samtycke, konfidentialitet, förvaring av datamaterial och publicering tillgodoses. Handledaren svarade för att samtalet spelades in och att det informerade samtycket skrevs under av alla tre parter i samband med samtalet. Totalt spelades nio samtal in med hjälp av diktafon under höstterminen 2016. (Totalt genomfördes 23 samtal under höstterminen 2016 på TG. Ett samtal misslyckades avseende inspelningen). Vid trepartssamtalen var VFU-studenten, -handledaren och -kursläraren närvarande.

Av de nio inspelade trepartssamtalen som kom att ingå i studien genomfördes tre inom ramen för VFU-period I, ett inom ramen för VFU II och resterande fem under VFU III. Fyra av samtalen genomfördes med språklärarstudenter, tre med studenter som kombinerade lärarutbildning mot språk och samhällsvetenskapligt ämne, ett med en kandidat i samhällsvetenskapliga ämnen och ett med en student inom matematik- och naturvetenskapslärarutbildning.

Analys och resultatredovisning

Materialet bearbetades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (Elo & Kyngäs 2008; Hsieh & Shannon 2005) med fokus på talets manifesta innehåll, först utifrån en deduktiv ansats, vilket redovisas som ”Resultat 1”, och därefter utifrån en induktiv ansats, redovisat som ”Resultat 2”

Delstudie 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?

För att besvara frågorna 1-5, 7 och 9 användes en deduktiv ansats (Elo & Kyngäs 2008; Hsieh & Shannon 2005), dock modifierad såtillvida att teori enbart användes som utgångspunkt för att analysera samtalens formativa innehåll. Ifråga om de tre övriga aspekter som analyserades fick VFU-handbokens anvisningar avseende trepartssamtalens deltagare, innehåll och syfte ligga till grund för kategorier och subkategorier/koder som användes.

Kodningen gjordes direkt i ljudfilerna med hjälp av programmet TRANS-ANA, en mjukvara som tillåter kodning av sekvenser. Programmet medger att man skapar sekvenser av olika längd som kodas i enlighet med flera kategorier och samlas i "samlingar". I ett första steg fokuserade lyssningen på att testa kodningschemat och identifiera förekomst av eventuella kategorier och/eller subkategorier som inte passade in i befintliga kategorier/subkategorier. Efter att tre samtal genomlyssnats lades fem subkategorier fördelat på två kategorier till. Följande kategorier med tillhörande subkategorier användes i kodningen av materialet och studerades i kvantitativt och kvalitativ hänseende.

Vem talar: Kvantitativt studerades vem av studenten (S), handledaren (HL) eller universitetsläraren (UL) som talade (fråga 1). Taltiden fördelades här mellan de tre parterna på så sätt att den som "hade ordet" tillfördes tiden ifråga medan samtidiga inpass från övriga parter inte tillfördes någon tid. Sådana samtidiga inpass kallas inom den samtalsanalytiska traditionen för "uppbäckning" och "miniresponser" (se exempelvis Norrby 2014) och består exempelvis i uttryck såsom "jaha" för att kommunicera att man förstår vad den som har ordet avser, att man håller med genom att flika in "just det", "absolut" eller "mm" eller "ok" för att explicit visa att man lyssnar aktivt. För syftet att kunna beskriva samtalens manifesta innehåll bedömdes en sådan mer samtalsanalytisk ansats inte relevant då det avgörande var vem som ägde taltiden ifråga.

Vad talas det om: Treparsamtalens utgångspunkt utgörs av VFU-kursens förväntade studieresultat och studentens individuellt formulerade lärandemål tillsammans med hens självvärdering av hur hen presterar ifråga om dessa. Mot bakgrund av detta fick följande elva förväntade studieresultat utgöra kategorier av vad det talades om³ (fråga 2).

1. Kommunicera med elever
2. Bemöta elever
3. Planera undervisning
4. Leda undervisning
5. Bedöma elevers lärande
6. Digital kompetens (Använda digitala verktyg och miljöer)
7. Stötta elevers självreglering
8. Stöd för olika (specialpedagogiska) behov
9. Kommunicera med vårdnadshavare
10. Diskriminerings- och jämlikhetsarbete

³ De benämns här i den ordning och med utgångspunkt i den terminologi som återfinns i VFU-handboken [Från novis till professionell](#). VFU-handbok för lärarstudenter vid Ämneslärarprogrammet inriktning 7-9, gymnasieskolan & vuxenutbildning (Uppdaterad juni 2016) i stycket "Förväntade studieresultat för VFU inom programmet" på sid 9).

11. Kommunera värdegrunden

Därutöver skapades tre kategorier induktivt där samtalet fokuserade på andra aspekter än förväntade studieresultat. En kategori föranleddes av att man talade om trepartssamtals syfte, upplägg och innehåll, en andra av att samtalet fokuserade på praktiken, handledningen och studentens kompetensutveckling i ett mer övergripande perspektiv och en kategori benämnd ”övrigt” dit prat som inte berörde studentens lärande förlades.

Under kodningen tillfördes varje sekvens alltid bara en kategori av VAD, trots att de förväntade studieresultaten inte i alla lägen kan anses ömsesidigt uteslutande. När två förväntade studieresultat förekom – som när man exempelvis talade om att använda digitala verktyg för bedömning – valdes det lärandemål som uppfattades som överordnat i relation till studentens kompetensutveckling. Den kvalitativa analysen fokuserade på att identifiera så många aspekter som möjligt av de olika subkategorierna (fråga 7).

Syfte med talet: I anvisningarna betonas att trepartssamtalet ska vara av formativ karaktär. För att svara på frågan om i vilken grad principer som har formativ funktion kom till uttryck i samtalen konstruerades fem subkategorier genom att kombinera Nicols (2009) och Hattie & Timperleys (2007) konceptualiseringar av responspraktik med formativ effekt.

Sex av Nicols (2009) ”twelve principles for good assessment and feedback” (s 17) användes som utgångspunkt;

1. help to clarify what good performance is (goals, criteria, standards)
2. encourage 'time and effort' on challenging learning tasks
3. deliver high-quality feedback information that helps learners to self-correct
4. encourage interaction and dialogue around learning (peer and teacher-student)
5. facilitate the development of self-assessment and reflection in learning
6. encourage positive motivational beliefs and self-esteem

Dessa kombinerades med Hattie & Timperleys (2007) förslag på möjliga fokus för återkoppling; prestation, strategi, självreglering respektive person. Följande kategorier skapades och användes i kodningen av samtalen.

1. Klargörande av ”god prestation”⁴, dvs klargöranden av mål, kriterier och måttstockar/kravnivåer avseende förväntade studieresultat. När detta förekom i samband med åter- eller framåtkoppling kodades det dock inom ramen för dessa kategorier – se nedan. Klargöranden av

⁴ Jfr Hattie & Timperleys (2007) ”feed up”

vad som karaktäriserar en "god prestation" förekommer således i materialet både i denna kategori och i underkategorierna "" och "Återkoppling" och "Framåtkoppling inom kategorin "Respons med högt informationsvärde".

2. Respons med högt informationsvärde som hjälper studenten att självkorrigera
 - a. Återkoppling⁵ avseende ...
 - i. prestation
 - ii. strategi
 - iii. självreglering
 - iv. person
 - b. Framåtkoppling⁶ avseende...
 - i. prestation
 - ii. strategi, inklusive uppmaning till "tid och ansträngning" samt till interaktion och dialog kring lärande
 - iii. självreglering
 - iv. person
3. Uppmaning till självvärdering och reflektion
4. Stöttning av motivation och självkänsla

Utifrån materialet skapades därutöver kategorin "meta-tal" för när man talade om trepartssamtalets syfte, upplägg och innehåll eller om VFU-praktiken, handledningen och studentens kompetensutveckling i allmänhet. Samma kategori som i VAD användes här för "övrigt" tal.

I kvantitativt syfte noterades omfattningen i tid som dessa kategorier förekom i materialet (fråga 3). I kvalitativt hänseende identifierades aspekter av dessa kategorier i materialet (fråga 9).

Explicita referenser: Återkoppling och bedömning av prestationer kan visserligen alltid sägas företas utifrån en grund i teori, forskning, erfarenhet eller kompetens, oftast implicit såtillvida att man använder terminologi tillhörande en viss teori eller ett vetenskapligt fält utan att explicit ange författaren eller teorins "namn". I studien kodades dock enbart explicit uttalade referenser till didaktisk teori och forskning då det fanns risk att implicita referenser inte skulle uppfattas av den som kodade samtalen, kanske inte heller av studenten. Referenser till forskning och teori blev således en del av studiens resultat enbart när författare till didaktisk handboks litteratur eller forskning respektive namn på teoretiska konstruktioner benämndes explicit. Subkategorierna bestämdes först tentativt och efter genomlysning av tre samtal definitivt till

⁵ Jfr Hattie & Timperleys (2007) "feed back"

⁶ Jfr Hattie & Timperleys (2007) "feed forward"

”egen erfarenhet/kompetens”, ”allmänt lärarkunnande”, ”teori/forskning” respektive ”professionsutvecklingsmatrisen”. Analysen siktade här in sig på att identifiera omfattningen av förekomst av sådana referenser (fråga 4) och i vilken omfattning samtalsparter refererade till dessa olika källor (fråga 5). Referenser förekommer dock relativt sparsamt i samtalen, närmare bestämt under sammanlagt 46 minuter av de totalt 7 timmar och 40 minuter som de nio samtalen sammanlagt varade.

Samtliga nio samtal kodades från början till slut genom att varje byte av talare, tema, syfte eller referens föranledde att en sekvens gjordes till ett ”klipp”. Varje ”klipp” samlades i en underordnad samling/subkategori till samlingarna/kategorierna VEM, VAD, SYFTE och REFERENS (när den förekom).

En samtalssekvens där studenten redogör för en dialog hen haft med sin handledare i syfte att få tips ifråga om bemötandet av elever samlades exempelvis i samlingarna VEM; S, VAD; *Bemöta elever* och SYFTE; *Återkoppling: strategi*. Ett klipp där universitetsläraren berättar hur hen brukar göra för att skapa arbetsro i klassrummet samlades i VEM; UL, VAD; *Leda undervisning, SYFTE; Klargörande av god prestation* och REF; *Egen erfarenhet*. När samtliga samtal kodats lyssnades varje ”samling” igenom varvid alla klipp kontrollerades avseende kodning och vid behov flyttades klipp till andra subkategorier och kodades om.

Resultaten redovisar genomsnittlig omfattning och spridning i trepartssamtal avseende samtalens längd, vem som talar, vad det talas om, syfte med det tal som försiggår samt vad det refereras till och av vem. Dessutom redovisas kvalitativa aspekter avseende kategorierna VAD, SYFTE och REFERENS.

Delstudie 2: Treparsamtals karaktär

I den andra delen av studien analyserades samtalens innehåll utifrån en induktiv ansats (Elo & Kyngäs 2008; Hsieh & Shannon 2005). Samtliga samtal närlyssnades⁷ i sin helhet, denna gång med fokus på det sätt på vilket någon av de tre samtalsparterna tog ledningen över samtalet (fråga 6), vem eller vad det var som avgjorde samtalets innehåll (fråga 8) och på vilket sätt de tre parterna samverkade i talet (fråga 10). Dessa frågor hade väckts under arbetet med den tidigare analysen och syftet var nu att utifrån svaren på dessa frågor kunna identifiera skilda karaktärer avseende formativ återkoppling i trepartssamtal. Analysen gjordes utan förbestämda (teoristyrda) kategorier annat än på så sätt att frågorna ovan användes för att identifiera meningsenheter och kondensera dem till koder. De koder som skapades organiserades i kategorier och subkategorier, fortfarande med utgångspunkt i datamaterialet, och slutligen kombinerades kategorierna till tre teman som representerar tre skilda typer av trepartssamtal. Ett av samtalen i materialet karaktäriseras till att börja med av en

⁷ Jfr ”närläsning”

typ men övergår efter ca 1/3 av tiden till en annan typ. Övriga samtal karaktäriseras i sin helhet av någon av de tre typerna.

I resultatet redovisas kategorier, subkategorier och teman med definitioner och citat, varefter viss jämförelser med tidigare forskning och teori görs i diskussionen.

Resultat 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?

Samtalens längd

Samtalens längd varierar från ca 22 minuter till 1 timme och 15 min - se tabell 5 där varje samtal betecknas med en unik bokstav följt av en siffra som anger under vilken VFU-period det genomfördes.

Tabell 5. Samtalens längd

<i>samtal</i>	<i>längd</i>	<i>samtal</i>	<i>längd</i>	<i>samtal</i>	<i>längd</i>
A:1	29 min	D:3	52 min	G:3	57 min
B:1	1 tim 15 min	E:3	59 min	H:2	45 min
C:3	1 tim	F:3	56 min	J:1	22 min

De två kortaste samtalen, som är ca 22 respektive 29 minuter långa, liksom det längsta, som omfattar en timme och 15 minuter, genomfördes inom ramen för VFU I. Det tredje kortaste är ca 45 minuter långt och genomfördes under VFU II. De samtal som genomförs under VFU III är mellan 52 minuter och en timme långa.

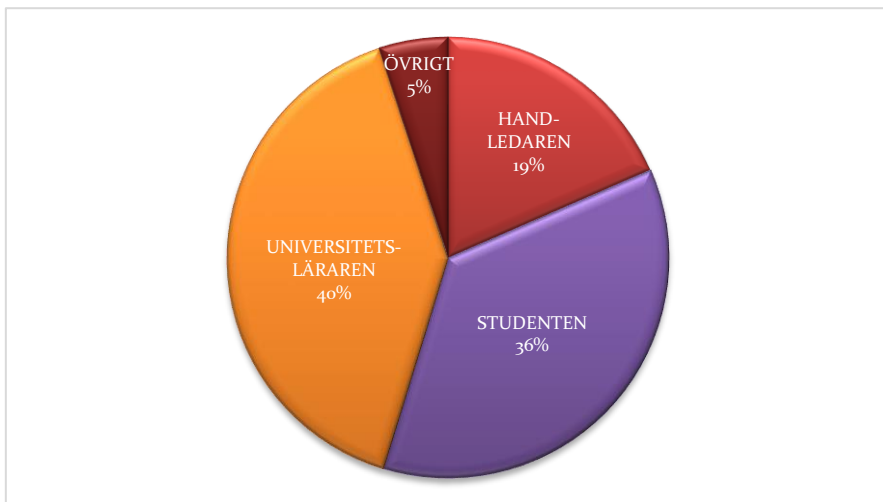
Det är den besökande universitetsläraren som ”håller i” samtliga nio samtal, och som därmed avgör när samtalet ska avslutas och därför hur långt det blir.

Vem talar

Här beskrivs i vilken omfattning samtalets tre parter i genomsnitt hade ordet i de nio trepartssamtal som studerats

I genomsnitt fördelas samtalstiden i de nio samtalen så att universitetsläraren har ordet under ca 40 % av tiden, studenten under ca 36 % och handledaren under ca 19 %. Ca 5 % ägnas åt prat om saker som inte är kopplade till studentens praktik, varav i två samtal till ”tvåpartsamtal” då en av UL väljer att

samtala enskilt med både student och handledare under 11 respektive 4 minuter, se "övrigt" i figur 1 nedan.



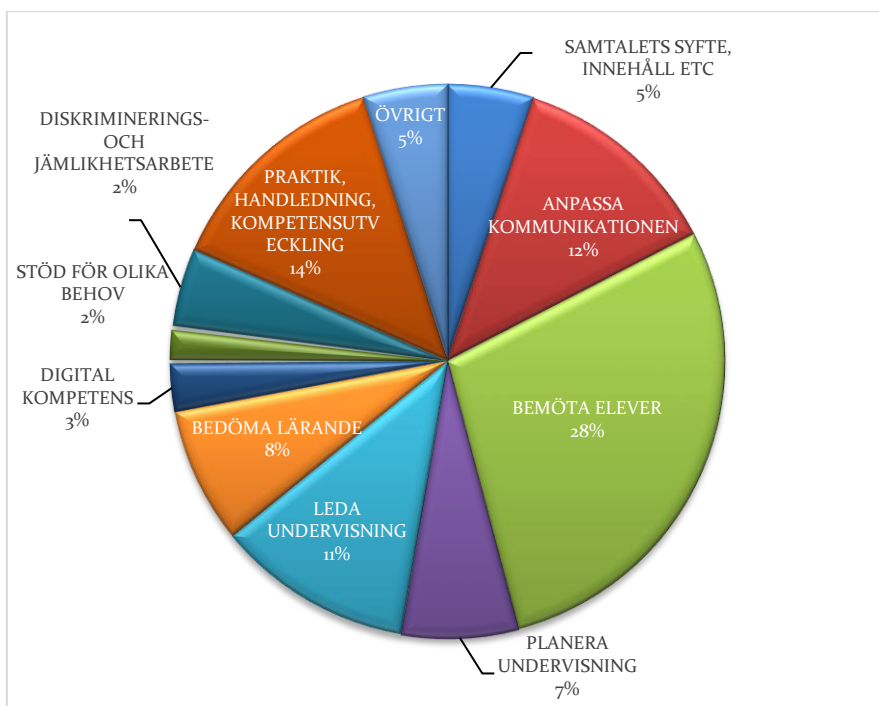
Figur 1: Parternas genomsnittliga andel av samtalen

Fördelningen i figur 1 visar den tid respektive samtalspart "har ordet". Inte sällan förekommer samtidigt tal i form av uppbackning och miniresponser från övriga parter och det kan noteras att sju av de nio samtalen mer eller mindre karaktäriseras av sådant samtidigt tal och tecken på aktivt lyssnande från en eller flera av parterna medan två samtal till största del karaktäriseras av att de två som inte har ordet är tysta.

UL har i genomsnitt ordet mest i samtalen och i alla samtal utom ett. Universitetslärares utrymme varierar mellan 20 % och 68 %. Studentens andel av samtalsutrymmet varierar mellan 10 % och 65 %. I ett samtal förekommer ett nästintill dubbelt så stort relativt talutrymme än genomsnittligt för S samtidigt med en halverad andel (20 %) av det utrymme som UL genomsnittligt har i samtalen. Handledarens andel av samtalstiden är i genomsnitt minst. Den är minst i alla samtal utom i ett. Den varierar från 11% till 26 %.

Vad det talas om

Vad talas det då om i de trepartssamtal som spelades in under höstterminen 2016 på Tumba gymnasium? I de nio samtal som undersökts används i genomsnitt 76 % av tiden åt att tala om förväntade studieresultat. Utöver detta används ca 14 % till att fokusera på praktiken, handledningen och studentens praktiska kompetensutveckling i ett mer övergripande perspektiv, ungefär 5 % till att tala om trepartssamtalets syfte och upplägg och ca 5 % till "övrigt", vilket specificerats ovan. Av figur 2 nedan framgår procentuell fördelning avseende samtalens fokus.



Figur 2: Vad det talas om i studiens nio samtal

Av figuren framgår att det förväntade studieresultat som dominerar samtalstiden är det som handlar om att bemöta elever, och det upptar mellan 12 och 62 procent av samtalstiden i genomsnitt. Kompetensen handlar om det som i ett samtal benämns "ett mjukt ledarskap" som innebär att man som lärare använder en demokratisk ledarstil där man med hjälp av sitt kroppsspråk, tonfall, placering i rummet, ögonkontakt och andra subtila signaler respektfullt men med auktoritet skapar förutsättningar för och stöttar hela klassen, grupper eller enskilda individer i lärandet. En av universitetslärarna uttrycker det så här

"De tycker inte att du är en bättre lärare för att de får göra som de vill. De är i skolan och det är jobb och vet de inte det så får du tala om det... (...)...så kan de släppa det" (H:2, UL).

Om läraren utövar auktoritet så ger det eleverna tillit och trygghet och de kan koncentrera sig på arbetet. Det handlar om att skapa disciplin och arbetsro. Men det handlar också om att skapa ett klimat med mycket energi, aktivitet och engagemang, något som man i ett av samtalen pratar om i termer av att "få upp energin" i klassrummet:

"Du måste vara ett bollplank. De kan ju inte kasta bollar ut i tomma intet. Så om du är mer synlig, och om du rör dig mer i rummet.. Om man går nu till den här lektionen som var så hade det ju tagit några minuter till om du rört dig, men

jag skulle nog ställt mig upp emellan varje liksom och.. Ibland behöver de hjälp där och ...alltså synas eller prata framifrån... Och du har en vana att ställa de här frågorna som egentligen inte kräver något svar eller så får du en eller två som svarar i stället för 22...Alltså, det spelar roll. Där har du energi! När du frågar :”Kan ni ge feedback?” Har du otur så svarar nå’n ”Nää” ... Vad gör du då liksom? Alltså, du inbjuder till att man ska... Har du koll på,” Vem har smitit undan att ge feedback i dag?”..... Det är säkert en tre-fyra stycken som blev utnämnda... fast du hade de inte antecknade så du visste inte riktigt vem, när, och så.... Du har säkert några som smugit under radarn i dag, och ska du samla energi, då ska de med också, liksom. Och då måste du vara mer aktiv. Då kan inte du sitta med din snälla röst längst ned i klassrummet så.... Så det är ett sätt att ta upp energin.... Var i rummet. För då, när de kör sin boll, då studsar den mot dig när du är här och där liksom...Och då kan du binda ihop också.... Du hade en ö här med Ouda och Jacob..., Du hade kunnat binda ihop de med resten om du hade rört dig. Bara sätta dig, som kropp, emellan. Alltså, det är inte oviktigt...” (H:2, UL).

HL bygger på med att konkretisera hur man som lärare kan ”jobba upp” energin:

”Du måste våga.... Energi tror jag också är jätteviktigt....Vi pratade litegrann om det här: Ett: man ställer en fråga, och så ger du inte tiden till att svara för det att du vill: snabbt... Du upplever att nu har det gått för lång tid så du svarar på din egen fråga. Och det är också jätteviktigt..det här med att ”Ok...”, kräva: ”.. jag får inget svar. Vad händer? Vart är ni nå’nstans? Min fråga var.... ” Om ingen räcker upp handen kan du använda dig av ”Vad tycker du? Ok, vad intressant! Skulle du kunna kommentera om det...” Och då helt plötsligt sätter du i gång....utan att.... med små, små medel... med en hand, med en gest, med förväntan... För du har en bra grund. Kasta upp ett par bollar.. och de är på dem...” (H:2, HL).

En S påtalar att hen upplever att undervisningen inom området bemötande är ”fail-proof” i den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen och därför inte förbereder för hur man hanterar inaktivitet eller låg energi i klassrummet. I slutet av citatet ovan kommer HL in på hur man som lärare kan använda subtila medel för att stötta och utmana eleverna i deras arbete, något som förs på tal i flera av samtalen i relation till det mjuka ledarskapet. Handledaren förtydligar vad detta handlar om;

”Energin. Det kan vara allt från rösten, kroppen, även om man. .. För jag har inte heller... När jag sökte jobb här frågade man ”Kommer du att klara av en klass? Din röst är så himla mjuk och liksom tyst och så vidare” ..och ”Jaa..”, sa jag ”..låt dig inte luras utav det här för att när jag går in...då är det kroppen.. Jag vet att min röst är mjuk, jag vet att jag inte kan skrika. Men samtidigt.. jag kan titta nå’n rakt in i ögonen, och bara;” Nu räcker det” bara med.. jag behöver inte säga ett ord. Använd ögonen, kroppen liksom. Du kan förmedla så mycket med hjälp av det, så att de även känner energin och passionen för det du gör. De engageras utav det. Så tänk på det. Ibland kanske man inte har rösten... Då kan man använda många andra verktyg för att komplettera med” (H:2, HL).

Men det pratas också om att man som lärare behöver avpassa sin ledarstil och de metoder man använder till enskilda elevers behov, till gruppens karaktär och sin egen personlighet. Vidare, att det gäller att skapa en bra relation mellan lärare och elever eftersom en sådan ses som en förutsättning både för disciplinen och lärandet, både på grupp- och individnivå. En bra relation börjar med att läraren är trygg i sig själv, att det märks att hen är mån om elevernas lärande och gör vad hen kan för att stötta deras lärande.

I samtalen framkommer vidare att bemötandet bygger på att läraren är kunnig i sitt ämne och att hen sätter tydliga ramar och tar kommandot över arbetet, exempelvis genom att bestämma gruppindelningar och placering i klassrummet. Man pratar om att läraren ska övervaka disciplinen och samtidigt uppmärksamma vilka som behöver stöd. Resultatet av ett sådant ledarskap beskrivs som att eleverna känner sig trygga och slipper fundera över om eller med vad de ska arbeta. Det poängteras att en bra relation rör sig om att man som lärare bör vara personlig men inte bli privat med eleverna.

”Jag frågade en tjej på en gymnasieskola och hon sa att en bra lärare ska va’ sträng och skön, och så preciserade hon det med att sträng...alltså disciplinerande... det ska va’ lite ordning och så vidare och det här med skön...jamen, glimten i ögat på något sätt. De tar ju för givet att det ska va’ rättvist. Jag hör aldrig någon säga att en lärare ska vara kompis och jag har varit ute och besökt 600 skolor. Kompis ska man aldrig va’ utan du ska va’ en vuxen... och se’n (...) .. och så det här med respekt.. Man måste vinna varje enskild elev, skapa den här relationen” (B:1, UL).

Det är enligt samtalen läraren som ansvarar för att relationen hålls på en personlig nivå och inte blir av privat karaktär samtidigt som den skapas såväl i som utanför klassrummet.

”Har man en bra relationer utanför...det märker man ..du gynnas ju av det.. i klassrummet då. Om man har en relation, då vill de ju.... ibland så känner man att de.. de vill ... inte ”svika”, men de vill ändå att du ska tycka om dem på rätt sätt, så att säga.. och de ser till så... så tar de det på rätt sätt. Men det är viktigt att ha en tydlig gräns där....”, dvs vad för relation det är... även utanför klassrummet... ” (A:1, HL).

En bra relation till eleven byggs på lång sikt, påpekas det i samtalen, vilket innebär att man gör val i nuet utifrån föresatsen att bygga en bra relation på lång sikt.

Att som lärare anpassa kommunikationen till elevernas förutsättningar är ett lärandemål som upptar i genomsnitt 12 % av samtalstiden, med en variation mellan 34 och 2 procent. Lärandemålet rör här muntlig och skriftlig kommunikationen som i samtalen knyts dels till specifikt ämnesdidaktiska aspekter i undervisningen och dels till mer allmätkommunikativa aspekter. Det sistnämnda handlar om tydlighet i instruktioner och att muntligt avpassa tempot.

”Jag tror egentligen inte att två exempel på molberäkningar, det kanske inte är så mycket... men också hur länge man pratar om ... att känna tempot i lektionen liksom.. att känna ”Nu går det långsamt, nu går det för snabbt”.. Att känna av det, det är ju också.. en lärdom som man lär sig med tiden Tar det för lång tid då tappar de ju tråden på vägen... Går det för långsamt då tappar de.., då vet de inte vad det handlar om längre. Så att.. För lite saker, det är ju inte heller bra, om det är du som pratar...utan att man får en interaktion...” (B:1, HL).

Ämnesdidaktiskt handlar lärandemålet om att nivåanpassa användandet av ämnesspecifika begrepp. En språklärarstudent problematiserar nivåanpassningen utifrån att hen använt begrepp på för hög nivå i en lektion; *”Abstrakta koncept pratade jag om... inte att jag pratade om abstrakta koncept utan att jag använde den termen...eeeh... och det blev väldigt.....slå dem i ansiktet med facktermer”* (D:3, S).

Det handlar också om att medvetet välja ämnesmässigt språklig nivå och sedan vara konsistent. En kemilärarstudent får råd:

”Stökiometrin är just det område i kemin där man ska vara så extremt tråkig som möjligt på något sätt. Man ska använda.. man ska skriva jättetydligt, man ska använda exakta begrepp. Är det syreatom jag menar eller är det syrgasmolekyl. Säger jag ”syre” .. Vad betyder syre för dem? Betyder det en atom syre? Betyder det en mol syre? Betyder det en mol syrgasmolekyl? Jag kommer ihåg själv då jag gick utbildningen så tyckte jag att ”Ah, vad tråkigt. Vad de tjuatar om att man ska va’ så korrekt” och så vidare men ... Just på stökiometrin tror jag att man ska vara så noggrann som man kan va’... och kanske skriver molmassa, man skriver molekylmassa beroende på... Ja, när man märker att det här sitter jättebra, då börjar man använda n och m... alltså att du ändå... och fundera på ”Vilka begrepp ska jag använda på den här lektionen?” och så använda dem väldigt konsekvent” (B:1, UL).

Det handlar även om att tala så att alla hör och att skriva lättläsligt på tavlan, något som flera studenter påtalar som ett problem då de är ovana att skriva för hand.

Det förväntade studieresultat som i VFU-kursplanerna benämns ledarskap har i den här studien som sagt tolkats i termer av att organisera och styra (genomföra, ”managera”) undervisning och betecknats i termer av att ”leda undervisning”. I samtalen förekommer detta förväntade studieresultat i mellan 1 och 30 % av tiden, i genomsnitt i 11 %. Lärandemålet kommer i samtalen till uttryck som en fråga om att komma till undervisningen väl förberedd, att inleda med en introduktion som ramar in, väcker intresse och motivation och på så sätt leder till engagemang och aktivitet hos eleverna, att välja, strukturera och använda informationsbärare, stoff, lärandeaktiviteter och hjälpmedel med utgångspunkt i elevernas förutsättningar och behov och att avsluta undervisningsmoment med att sammanfatta och knyta ihop. En handledare säger

”Vi har också pratat om att avsluta, men att också inleda på ett tydligt sätt... att ”I dag ska vi göra de här sakerna...” och... Jag har också vart rätt dålig på de

här sakerna och det är ett krav från vår rektor att ”Lektionerna på Tumba ska inledas tydligt och avslutas tydligt” .. och bara lära dem, att ”Innan vi går härifrån så ska vi ha sammanfattat vad vi gjorde i dag” (D:3, HL).

Allt i syfte att stötta och utmana eleverna i deras lärande, individuellt och på gruppnivå. Det talas om vikten av att anpassa nivå, tempo, uppgifter och arbetsformer. Men också om den utmaning det innebär att anpassa nivån till hela klassen och till enskilda elever samtidigt. En universitetslärare konkretiserar hur det kan göras under en lektion.

”Om du nu gick igenom det du ska lite fort och sedan gav en uppgift skulle du kunna .. Då de andra har kommit igång med uppgiften och man vet att de här, de har det lite tufft... Medan de andra håller på och löser den här andra uppgiften så kan du gå och stödja: ” Förstod du?” och ” Hängde de här med? .. och då kan man använda sin tid där, och jobba med de eleverna lite mer medan de andra håller på att lösa nästa uppgift... och på så sätt försöka få med så många som möjligt” (B:1, UL).

Det handlar också om att vara flexibel och anpassa undervisningen i relation till sin planering utifrån hur varje lektion utvecklar sig

” Jag tycker inte att du stressade och så.. För du har ju pratat lite om det här med planering .. och jag tycker liksom att det flöt på och kändes som att du kände in också. För det måste man göra, att... ” Det här kanske vi får göra lite länge, eller det kanske vi får förtydliga eller vad det nu är... att man är beredd..... Så man måste ju liksom ha på nå't sätt tentaklerna ute .. vad som händer, och se'n planeringen liksom så här parallellt då...Det tyckte jag att det verkade som att du var med, att du var både i dina tankar och här ... samtidigt” (D:3, UL).

I samtalen ges det uttryck för att kompetensen att organisera och styra undervisningen förutsätter att läraren är uppmärksam och inlyssnande så att hen kan göra medvetna och genomtänkta didaktiska val även ifråga om hur mycket hen styr respektive ger eleverna frihet, hur hen fördelar ansvaret för elevernas studier och lärande mellan sig och eleverna och avseende valet mellan läraraktivitet respektive elevaktivitet, det vill säga mellan å ena sidan föreläsningar eller introduktioner och å andra sidan grupp- eller enskilt elevarbete.

Det förväntade studieresultat som handlar om att bedöma elevers lärande upptar i genomsnitt ca 8 % av samtalstiden, med en variation på alltifrån mindre än en till något mer än 20 procent. Samtalen rör aspekter som formativ respektive summativ och formell respektive informell bedömning, där det med formell bedömning avses sådan som görs mot kriterier och oftast skriftligt i anslutning till en inlämnad uppgift medan informell avser sådan som oftast sker under pågående arbete i klassrummet i muntlig form (jfr Ruiz-Primo 2011). Det är större fokus på formativ än summativ bedömning i samtalen.

Man talar om utmaningen som uppkommer när man som lärare ger kommentarer på uppgifter medan eleverna efterfrågar betyg och att det därför krävs arbete för att få dem att förstå att den återkoppling som de får syftar till lärande snarare än bedömning. I det sammanhanget talar man också om vikten av en väl avvägd mängd kommentarer.

Man talar också om bedömning som en strategi för att nivåanpassa undervisningen, bland annat genom att bedöma och ge formativ återkoppling på hemuppgifter mellan undervisningstillfällen. Någon påpekar också vikten av att under själva lektionen kontrollera elevernas förståelse, men berör i sammanhanget problemet med att kontrollera och nivåanpassa i relation till en hel klass där eleverna ligger på olika nivå i sin förståelse. Lösningar som föreslås innebär till exempel att man fokuserar på grupper som ligger på betygsgränser eller att man ber eleverna skriva ett s k minute-paper som kunskapskontroll i slutet av lektionen.

Det förväntade VFU-studiemålet som handlar om att planera undervisning upptar i genomsnitt 7 % av tiden samtalen, med allt från 14 % av tiden till inte alls. När man pratar om planering av undervisning handlar det i samtalen lika mycket om anpassning och flexibilitet som planering. Som lärare planerar man för läsår, för moment och för enstaka lektionspass, man upprättar grovplaneringar och detaljerade ”körscheman”, fokuserar upplägg under och mellan lektionspass avseende ämnesinnehåll, lärandeaktiviteter och undervisningsformer i relation till undervisningens syfte, elevgruppens kunskapsnivå och disciplin samt ämnets karaktär i relation till kursplaner och andra styrdokument, övergripande mål och delmål, annan undervisning – speciellt ämnesintegrerade block – och inplanerade nationella prov. Handledare och universitetslärare ger en VFU I-student tips om att även planera på vilket sätt ämnesinnehållet ska struktureras och kommuniceras, exempelvis på tavlan, och om att utvärdera hur ”körschemat” faller ut för att lära sig hur lång tid olika undervisningsaktiviteter tar i anspråk. Att vara flexibel handlar här om att fortlöpande utvärdera – såväl efter som under undervisningstillfällen – hur den planerade undervisningen faller ut, och att fortlöpande – såväl efter som under undervisningstillfället – anpassa såväl mängd som nivå på innehållet, lärandeaktiviteter, undervisningsformer och upplägg utifrån hur elevernas lärande utvecklar sig. Ett tips som ges är att redan i ”körschemat” planera för innehåll och aktiviteter som är nödvändiga respektive kan utgå eller lämnas till nästa tillfälle utifrån undervisningens mål.

Lärandemålet som handlar om att S ska lära sig att använda digitala verktyg och verka i digitala miljöer förekommer i fyra av de nio samtalen och tar i dessa i genomsnitt upp ungefär 3 % av tiden med en variation på mellan 16 till mindre än en procent. Det man talar om är på vilka sätt man kan använda digitala verktyg och miljöer i pedagogiskt syfte i själva undervisningstillfället, i hemuppgifter och inför undervisning i ”omvänt klassrum”-bemärkelse, för såväl formativ som summativ, formell som informell och lärar-, kamrat- och självbedömning och för att kommunicera med eleverna via lärplattformar. De

digitala verktyg och miljöer som nämns i samtalen är google docs, Kahoot, smart-board, Vklass, youtube och mobiltelefoners kamerafunktion. Den digitala kompetensen framstår som något som erbjuder nya möjligheter, nya utmaningar och nya problem, det sistnämnda kopplat till tekniska brister i klassrummen och för lite utbildning hos såväl lärarkollektivet i stort som i lärarutbildningen.

Diskriminerings- och jämlikhetsarbete, två lärandemål som här slagits ihop till en kategori, tar tillsammans i genomsnitt 2 % av samtalens tid. Det förekommer i fyra av samtalen och då mellan 1 och 6 procent av tiden. Man talar i de samtalen om uppgiften att tillmäta alla elever samma vikt och uppmärksamhet och om arbetet med att låta diskriminerings- och jämlikhetsaspekter påverka valet av material och innehåll i undervisningen men också om att förebygga, vara förberedd och reagera på händelser som kan komma att kränka någon. Man talar om att kränkande situationer kan uppstå både genom att elever och lärare kränker, om situationer som kräver snabba beslut och som kan resultera i en kränkning. Hur kan man som lärare hantera en sådan? Ett förslag som tas upp går ut på att man som lärare återvänder till situationen vid ett senare undervisningstillfälle för att använda det som skedde som ett exempel på hur en kränkning kan uppstå och för att diskutera med eleverna vad man kan göra för att undvika och/eller rätta till diskriminerande situationer och beteende.

Det förväntade studieresultat som handlar om att stötta specialpedagogiska behov adresseras i två av samtalen där det upptar 6 respektive 8 procent av tiden. Båda samtalen är genomförda under VFU III, men adresseras med utgångspunkt i två skilda upplevelser från studentens sida. Den ena studenten ser sådana behov som en intressant utmaning där behoven ifråga egentligen finns hos alla elever men tydligare hos vissa, och att den specialpedagogiska kompetensen därför har allmändidaktisk bäring. Den andra studenten ger uttryck för hur svårt det är att hitta lämpliga strategier eftersom det är svårt att bedöma vad som handlar om diagnoser respektive dåligt självförtroende eller att eleven ifråga "sätter sig på tvären" och liknande, liksom svårigheten att avgöra när det bör sättas in utredning om extra stöd eller fortsätta stötta och utmana eleven ifråga inom ramen för arbetet med klassen.

Därutöver finns tre förväntade studieresultat för den verksamhetsförlagda utbildningen som förekommer i mycket liten omfattning eller inte alls i studiens nio samtal: att skapa förutsättningar för elever att utvärdera och bedöma sitt eget lärande, att kommunicera med vårdnadshavare och att kommunicera värdegrunden. Det förstnämnda blir föremål för diskussion under 4 % av tiden i ett samtal där den längsta diskussionen kring bedömning återfinns i materialet och där man diskuterar aspekter som vikten av att utmana elevens självreflektion, att arbeta med att låta eleverna ge självåterkoppling utifrån kriterier som man förtydligar, kanske med hjälp av en exempelbank, att ge dem tillfälle att arbeta vidare utifrån återkoppling samt att jobba med deras metakognition.

I de nio trepartssamtal som ingår i studien pratar de tre parterna i genomsnitt 14 procent av tiden om VFU-praktiken i ett mer övergripande perspektiv. Som mest dryftas detta under 30 procent av samtalet, som minst under fyra procent. Samtalet rör sig i det här fallet runt frågor om förutsättningar för och karaktären på studentens utveckling mot en professionell lärarkompetens. Nästintill hälften av dessa 14 procent ägnas åt återkoppling avseende strategier och processer i studentens utveckling. Man talar om skolan som praktikplats, elevgruppens karaktäristika och handledningens karaktär som förutsättningar för studentens professionsutveckling och som utmaningar och stöd däri. Man talar om innehåll, form och upplägg på handledningen, studentens styrkor respektive områden som handledare och student bedömt bjuder svårigheter och som därför fokuseras i handledningen.

Det kan finnas en poäng med att notera vilka förväntade studieresultat som blir föremål för samtal mot bakgrund av vilka förväntade studieresultat som gäller för varje VFU-period. Av Tabell 1, som upprepas nedan, framgår vilka förväntade studieresultat som är aktuella för respektive VFU-period.

Tabell 2: Förväntade studieresultat (i av mig förenklade benämningar) i VFU I-III inom ÄLP och KPU

VFU I, 6,5 hp, termin 2 inom ÄLP resp 5 i KPU	VFU II, 7,5 hp, termin 5 inom ÄLP resp 2 i KPU	VFU III, 16 hp, termin 9 inom ÄLP resp 3 i KPU
1. anpassa kommunikationen 2. bemöta elever 3. planera undervisning 4. leda undervisning	1 – 4 från VFU I samt ... 5. bedöma lärande 6. använda digitala verktyg 7. stötta elevers självreglering	1 – 7 från VFU II samt 8. stötta specialpedagogiska behov 9. kommunicera med vårdnadshavare 10. diskriminerings- och jämlikhetsarbete 11. kommunicera värdegrunden

Mot bakgrund av de olika VFU-periodernas förväntade studieresultat visar Figur 2 att de fyra lärandemål som introduceras i VFU I och sedan återkommer i VFU II och III förekommer i störst utsträckning i de nio analyserade samtalen. Dock, om man bara tittar på de samtal som genomförs under VFU III, visar det sig att fördelningen inte ändras nämnvärt. Det som händer är att dominansen av lärandemålet *bemöta elever* minskar något (från 28 till 24 %) medan tre andra lärandemål ökar något: *anpassa kommunikationen* från 12 till 14 %, *leda undervisning* från 11 till 14 % och *bedöma lärande* från åtta till nio procent av tiden. I övrigt ger resultatet vid handen att den relativa omfattningen som respektive förväntade studieresultat avhandlas är likartad under

VFUI-III, med en dominans av de mål som introduceras i VFU I samt målet att bedöma elevers lärande som introduceras i VFU II.

Om man tittar på de tre VFU I-samtal som återfinns i materialet framkommer att samtliga fyra VFU I-lärandemål behandlas däri utom i ett samtal, där lärandemålet som handlar om att planera undervisning inte behandlas. I ett av VFU I-samtalen fördelas tiden relativt jämnt mellan de fyra VFU 1-målen medan de två övriga domineras av ett lärandemål. I det ena upptar målet att lära sig bemöta elever hälften av samtalstiden och i det andra upptar målet att anpassa kommunikationen till elevernas förutsättningar en tredjedel av samtals-tiden. Därutöver tas lärandemål som egentligen introduceras i VFU II upp i dessa VFU I-samtal: i två av samtalen talar man om bedömning av elevers lärande och i ett om utveckling av lärarkandidatens digitala kompetens.

Det enda samtal som genomförs under VFU-period II domineras av ett fokus på bemötande av elever: strax över 60 % av samtalstidens totalt 45 minuter ägnas åt detta förväntade studieresultat. VFU I-målen att anpassa kommunikationen och att planera undervisning ges ca 2 % av tiden vardera av tiden medan målet som handlar om att leda undervisning liksom de tre lärandemål som introduceras i VFU II inte kommer på tal alls. En förhållandevis stor andel av tiden, 16 %, ägnas här i åt att tala om praktiken, handledningen och studentens kompetensutveckling i stort. Inget av de förväntade studieresultat som läggs till i VFU III förs på tal i det här samtalet.

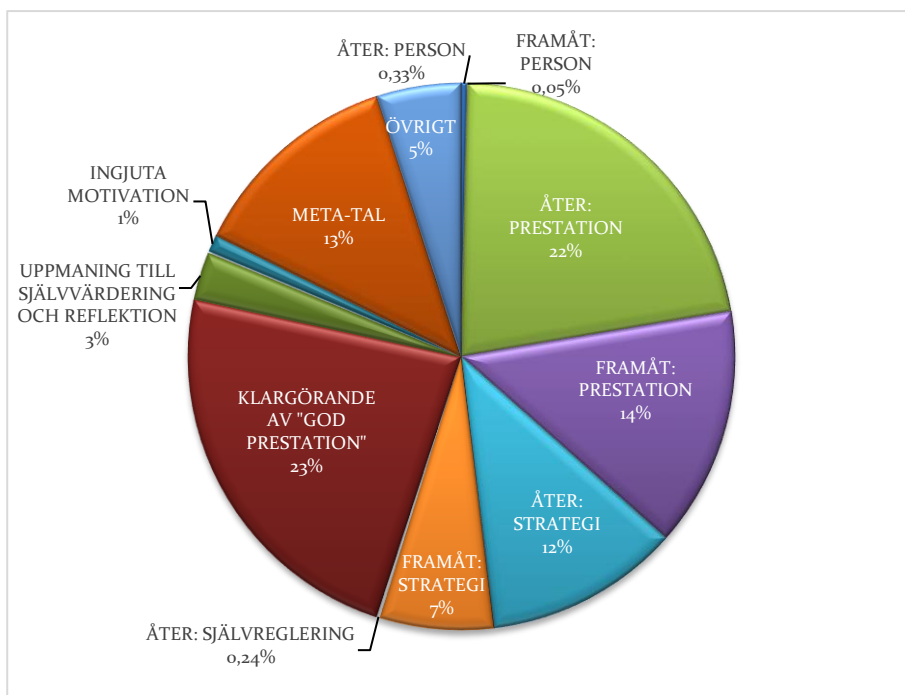
De fem återstående samtalen genomförs under ämneslärarutbildningens sista VFU-period, vilken innefattar elva förväntade studieresultat. Av dessa upptar de fyra lärandemål som finns med under hela VFU tillsammans nästintill 60 % av tiden. Bedömning av elevers prestationer för att stötta deras lärande förekommer i ca 10 % och lärandemålet som handlar om att utveckla digital kompetens som lärare i ca 3 % av tiden. Dessa två lärandemål introduceras i lärarutbildningen under VFU II tillsammans med målet att stötta elevernas självreglering, ett mål som dock endast kommer på tal under 31 sekunder i ett samtal. De fyra förväntade studieresultat som introduceras under VFU III – dvs stöttning av specialpedagogiska behov, kommunikation med vårdnadshavare, diskriminerings- och jämlikhetsarbete och kommunicering av värdegrunden – upptar tillsammans 5 % av de trepartssamtal som genomförs under VFU III och då i form av målen "stöd för specialpedagogiska behov" och "diskriminerings- och jämlikhetsarbete". De två förväntade studieresultat som handlar om att kommunicera med vårdnadshavare förekommer i 34 sekunder medan målet att kommunicera värdegrunden inte kommer på tal alls.

Syfte med talet

Vilka syften kan urskiljas i studiens nio trepartssamtal? I figur 3 nedan redovisas detta. I genomsnitt används ca 14 % av tiden till ”meta-tal”, det vill säga åt att tala om trepartssamtalet, VFU-praktiken och studentens kompetensutveckling och 5 % åt sådant som inte har med varken trepartssamtalets eller

studentens verksamhetsförlagda utbildning att göra. Det senare har som tidigare nämnts betecknats som "övrigt" och utgörs utöver tiden för de nämnda "tvåpartssamtalen" av prat om gemensamma intressen med koppling till läraryrket och sysslandet med att fylla i blanketten avseende bedömning av studentens praktik och godkännande för inspelning av samtalen, då parterna säger saker som "Ja, jag ser att du fyllt i där. Då skriver jag under här".

Resterande del av den genomsnittliga tiden, närmare bestämt ungefär 82 %, syftar till formativ respons av olika slag. I 37 % av tiden riktas responsen bakåt i tiden mot de prestationer och strategier som studenten använt hittills medan 21 % av tiden går åt till att tala om hur studenten kan förbättra sina prestationer och strategier framgent. Därutöver ägnas en procent av tiden i det genomsnittliga samtalet åt att ingjuta motivation och självkänsla i studenten. Respons som fokuserar på studenten som person, dvs på det som enligt Hattie & Timperley (2007) har minst effekt på framtida kompetensutveckling, förekommer i materialet i mycket ringa omfattning. Å andra sidan förekommer även sådan respons som fokuserar studentens självreglering av sitt lärande i mycket liten omfattning, det som enligt Hattie & Timperley (ibid) har störst effekt på kompetensutvecklingen. 19 % av ett genomsnittligt samtal upptas av respons med fokus på studentens strategier för att klara av prestationen ifråga och 36 % av tiden till respons fokuserad på själva prestationen, båda två fokus med relativt stor effekt på studentens lärande (ibid). Se figur 3.



Figur 3: Olika syften med talet i trepartssamtal

Den mest omfattande typen av respons är den där samtalsparterna ägnar sig åt att klargöra vad ”en god prestation” består i. Responstypen pågår i genomsnitt under 23 % av samtalstiden men varierar från under 10 % till ca 40 %. Klargörandet sker genom att samtalsparterna problematiserar och kvalificerar hur en prestation, dess kriterier och kravnivåer tar sig uttryck praktiskt och teoretiskt. Som framgår av figur 4 står UL för den största andelen av sådant klargörande (43 procentenheter) och HL för den minsta (22 procentenheter). Studentens andel uppgår till något mer än en tredjedel (35 procentenheter). Ibland utvecklar någon av samtalsparterna ett klargörande resonemang på egen hand, ibland hjälps man åt två eller alla tre i det som i den andra delen av resultatet här karaktäriseras som en gemensam problemlösande dialog eller trialog. Ett citat får här illustrera hur det kan te sig när studenten tar sig an att problematisera och kvalificera det i samtalen vanligast förekommande VFU-lärandemålet – lärarens bemötande av elever – på egen hand.

”Det här med ledarskapsfrågan är ju alltid viktig. Vad blir en eftergift och ett nederlag respektive en kompromiss som snarare kan visa en trygghet. Att backa i en elevs fall kan vara ett tecken på kompetens och att man hittar nivån och i en annan elevs fall innebära att nu har man ingenting att säga till om längre. Och det är ju svårt att veta första gången man träffar folk, framför allt när de redan har roller. Det är ju lättare – eller, lätt är det ju aldrig – men om man har en ny klass en ny grupp och de har inga riktiga roller...man kan dels börja påverka det men man får också som lärare en roll. Nu har alla sina färdiga roller och jag kommer utifrån och ska på nå't sätt försöka förhålla mig till de grupper som finns men har inte någon riktigt koll på dem. De vet ju exakt vad de ska göra och vad jag ska göra, vilken hierarki... och att HL(s namn) bestämmer egentligen och att jag bedöms från universitetet och att jag måste göra rätt för mig och så vidare...och jag kan inte riktigt säga till om deras slutbetyg... så att det är inte riktigt lika viktigt... och de har koll på mig, jag har inte koll på dem... Det skapar ju alltid utmaningar. Det lätta med de andra klasserna har ju varit att de varit mycket mer kommunikativa, även när de inte alltid jobbar så bra eller säger så bra saker så finns det alltid nå't att jobba med. När eleverna är tysta då blir det svårare.. Då ska man själv stå där och tjata och jiddra liksom ...och känna att man själv stör lektionen mer än någon annan. Så, som du säger, man får göra en avvägning vad som är bäst för alla elever. Men jag tror också.. Hela tanken är ju att.. Det är väldigt lätt att begå ett misstag som på en lektion är ett misstag, men jag tror att om man kan plocka upp det nästa lektion och göra nå'nting med det, så behöver det inte ha varit det (C:3, S).

Klargörandet av goda prestationer tar i samtalen ofta utgångspunkt i den lektion som föregått samtalet vilket gör att prestationen ifråga får en kontextuell inramning i relation till de aktiviteter, grupper och elever som påverkade dess genomförande. Samtalet rör sig ofta från den unika händelsen till ett mer generellt perspektiv där kopplingar görs till frågor om didaktiska val och konsekvenser. Referenspunkten ändras från detalj-, konkret och unik nivå till ett generellt och övergripande perspektiv och därefter tillbaka utifrån frågan ”Hur

kan detta förbättra prestationen ifråga i lärarpraktiken”. Oftast används misslyckanden och utmanande erfarenheter som källa för att problematisera och kvalificera, men även goda exempel förekommer.

Två specifika saker kan noteras ifråga om klargöranden av goda prestationer; Att även om S överlag ger intryck av att vara mer kompetent eller åtminstone mer intresserad av digital kompetens än HL och UL, så är det UL som problematiserar och kvalificerar vad en god digital kompetens innebär ur didaktiskt perspektiv. Och för det andra: att det framgår att HL har omfattande och färsk erfarenheter av lärarpraktik som hen vill använda för att klargöra goda prestationer, men ibland har svårigheter att sätta ord på.

Återkoppling som avser studentens prestationer upptar nästan lika mycket tid i det genomsnittliga samtalet som klargörandet av ”god prestation”, och varierar mellan 13 och 48 procent. S står själv för 60 procent av denna återkoppling medan handledarens bidrag sträcker sig till ca 22 procentenheter och universitetslärarens till ca 18. Se figur 4.

När S ger återkoppling på sina lyckade eller mindre lyckade prestationer sker det i konstaterande snarare än värderande ordalag och med koppling till de konsekvenser som handlingen ifråga fick för undervisningen i sig eller för eleverna. S motiverar sina didaktiska val och handlingar med hänvisning till individuella elever eller elevgruppers kunskapsnivå, disciplin och engagemang, undervisningens syfte och egna lärandemål. S fortsätter exempelvis citatet ovan med att konstatera och samtidigt motivera ett ”misslyckande”.

Nu i det här fallet exempelvis så gick det mycket tid åt till att separera två elever. Hade jag kommit in bara den här lektionen som vikarie och se’n skulle jag åka hem så hade jag kanske gjort på ett annat sätt, men nu tänker man att när man har gjort det... nästa gång så får man dels sätta dem så direkt.. Man vet hur de fungerar, man vet nu att hon jobbar jättebra själv medan han behöver mer hjälp, har svårt att se vad som är viktigt. Då får jag större möjlighet att hjälpa honom nästa gång” (C:3, S).

S relaterar å ena sidan sina prestationer till personliga styrkor och svagheter och å andra sidan till de förutsättningar som rådde när en prestation utfördes, som exempelvis till elevgruppens disciplin. Också UL och HL relaterar sin återkoppling till elevgruppens motivation, intresse och disciplin och HL – som följt studenten genom kanske både den ifrågavarande och en eller till och med två tidigare praktikperioder – sätter även studentens prestationer i relation till hur hen presterat tidigare.

Återkopplingen tar sin utgångspunkt i de prestationer som S visat upp under den lektion som föregått trepartssamtalet och som både UL och HL observerat. Utifrån det som utspelade sig där tar sig återkopplingen uttryck i elaborerade resonemang där S, UL och HL specificerar och utvecklar på vilka sätt prestationen ifråga var lyckad respektive mindre lyckad och vilka konsekvenser den ledde till. UL och HL är ofta mer värderande i detta än S, speciellt när

återkopplingen är positiv. Resonemanget rör sig sedan från den specifika situationen till studentens prestationer mer generellt under VFU och alternativa tillvägagångssätt föreslås tillsammans med motiveringar kopplade till konsekvenser. UL och HL delger sina iakttagelser av studentens prestationer under den observerade lektionen genom att i detalj utveckla hur hens handlingar tedde sig samt vilka konsekvenser det fick för eleverna och för hur undervisningen föll ut. Oftast handlar dessa fall om positiva observationer, inte minst efter att S själv kritiserat sina prestationer. UL och HL ägnar sig då åt att förklara och försvara studentens val och handlingar utifrån kontextuella förutsättningar och egen erfarenhet av liknande situationer.

Framåtkoppling avseende prestationer upptar ca 14 % av tiden i genomsnitt, med en variation på mellan fyra och 40 %. Responstypen domineras, som framgår av figur 4, av universitetsläraren som till 68 % kan tillskrivas denna medan handledaren ägnar sig åt sådan under ca 18 procentenheter och studenten 14.

Den framåtsiktande respons som förekommer i samtalen utgår från nuläget i studentens prestationer och kompetens med fokus på att anpassa råd och förslag till å ena sidan lärarutbildningens mål avseende studentens professionsutveckling och å andra sidan studentens personlighet, utmaningar och styrkor. Alla tre, men till största delen UL och HL, delar med sig av erfarenheter avseende såväl lyckade som misslyckade gärningar från lärarpraktik och vilka konsekvenser handlingen ifråga fick. Dessa exempel används i samtalen som material för reflektion för dem alla och för S att dra lärdom av inför framtida utmaningar.

Återkoppling avseende de strategier som S använt för att förbättra sina prestationer uppgår till mellan två och 40 procent av samtalstiden med ett genomsnittligt värde på ca 12 %. Till 68 procent står S själv för sådan respons medan handledaren bidrar under ca 25 procent av tiden och universitetsläraren i ungefär sju. Se figur 4.

När trepartssamtalet rör sig kring dessa strategier tar S upp att det är berikande att auskultera hos och diskutera med flera lärarkollegor på VFU-skolan. Någon S har valt att tillsammans med andra lärarstudenter både auskultera hos och intervjua flera lärare på skolan utifrån specifika lärandemål som de valt ut. Även lärarkollegium och -konferenser liksom möjligheten att få reflektera tillsammans med HL både inför och efter undervisningsrelaterade insatser upplevs ha stor betydelse för studentens professionsutveckling.

Av samtalen framgår att handledningen rör sig kring såväl planering, genomförande, bedömning och utvärdering av undervisning avseende innehållsliga aspekter, undervisningsformer och upplägg. Två områden som man menar bjuder svårigheter för studenten är utvecklingen av digital kompetens och skriftlig kommunikation i klassrummet. Den förstnämnda beroende på tekniskt krångel och den senare beroende på att studenterna inte är vana att skriva för hand längre, vilket gör att de snabbt behöver öva upp en läslig handstil för att skriva på tavlan med. Det framgår att S uppskattar den ökade progressionen

mellan de tre VFU-perioderna och att hen med tiden vågar prova och utmana sig själv. S beskriver hur hen använder egen erfarenhet från att vara elev eller från tidigare yrkesutövande i sin strategi för att utveckla sina kompetenser. Av samtalen framgår att HL och S tillsammans övar på bedömning och på att få syn på elevers lärande och utveckling, en strategi som även HL å sin sida upplever som utvecklande.

Ibland tar S upp relativt känsliga aspekter som är betydelsefulla för strategin i form av personliga egenheter som blir utmaningar i lärarblivandet. När S tar upp sådana personliga egenheter – som till exempel att se ung ut, att ha en svag röst eller dålig ton – följer UL och HL med dit studentens problematisering leder och samtalet får karaktär av det som i det andra resultatavsnittet nedan karaktäriseras som en gemensamt problemlösande dialog eller trialog där UL och HL på ett sakligt och konstruktivt sätt erbjuder förklaringar och föreslår lösningar.

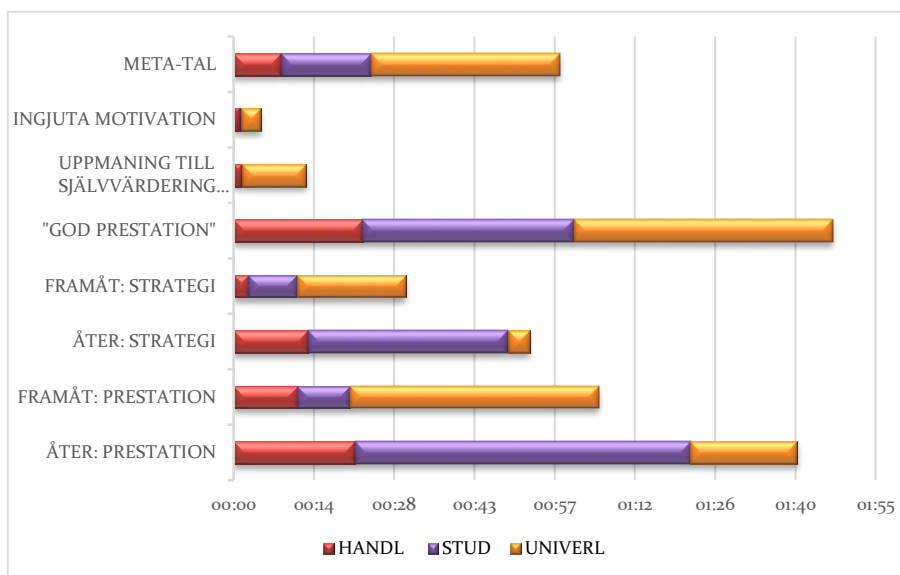
Framåtkoppling som fokuserar på strategier för att hjälpa studenten att förbättra sina prestationer pågår i genomsnitt under ungefär sju procent av tiden, med en variation på mellan fyra och 14 procent. Sådan respons fördelar sig i samtalen så att den till 64 % levereras av universitetsläraren, till 28 % av studenten och åtta av handledaren. Se figur 4.

Vad får då S för råd när det gäller strategi i den framåtriktade responsen? Råden fokuserar här på att med stöd av HL identifiera personliga utmaningar i sitt lärarblivande för att under VFU-periodernas ökande komplexitetsgrad ta sig an dem. Till detta behövs, påpekas det, såväl engagemang som mod. Man behöver våga prova sig fram, träna och utvärdera olika didaktiska lösningar, kanske med hjälp av eleverna. Förutom egna lyckade och misslyckade tillvägagångssätt föreslås att S använder andra lärares och HLs exempel från lärarpraktik, tillgängligt skolverksmaterial och lokala lärarhandledningar etc samt teoretiska kunskaper från HFU för att reflektera själv eller tillsammans med HL kring didaktiska val, handlingar och konsekvenser. Men, betonar UL och HL, att bli lärare handlar också om att få erfarenhet, vilket ju så att säga kommer med tiden. De påpekar också att lärarblivande måste utgå från personlighet och att S därför måste anpassa den inspiration hen får från praktik och teori till sig sina egna personliga förutsättningar. Lärarblivande handlar om att bygga på den personlighet man har. I detta råder UL och HL S att visa sig mottaglig för och ta till sig av HLs återkoppling men samtidigt inte vara alltför självkritisk i sin självvärdering.

Uppmaning till självvärdering och reflektion, som handlar om att uppmana en S att själv värdera och/eller reflektera över en genomförd eller kommande prestation eller strategi går relativt snabbt. Den förekommer under noll till 18 % av tiden i samtalen, med ett genomsnitt på ca tre procent. Som framgår av figur 4 är det UL som svarar för den största andelen av sådana här uppmaningar. Uppmaningarna går till så att UL eller HL börjar med att beskriva eller ibland problematisera av S utförda eller planerade prestationer, strategier, formulerade lärandemål eller uttalade intentioner och planer, exempelvis för en

lektion eller för sin kompetensutveckling i stort under VFU-perioden. Därefter frågar UL hur det gick, om S upplevde några svårigheter eller utmaningar. Eller så ombeds S att utveckla hur hen tänker kring en prestation, i teoretisk och/eller praktiskt hänseende. Hur ter sig ”en god prestation” enligt S, hur har hen gått tillväga för att lyckas med den hittills och hur tänker hen gå tillväga för att förbättra sin prestation framgent? UL ber även S att ge exempel på olika förväntade studieresultat som finns framskrivna i kursplanen genom att fråga efter hur S tänker om dem både i teoretisk bemärkelse och hur de tar sig uttryck praktiskt.

Ingjutande av motivation och självkänsla är den kvantitativt sett minst omfattande av de kategorier som förekommer i någon nämnvärd omfattning i materialet, närmare bestämt under tre och en halv respektive en minut från universitetslärares respektive handledarens sida – se figur 4. Då den förekommer tar den sig uttryck i positiv respons som riktas bakåt eller framåt i tiden avseende studentens prestationer, strategier och utveckling. Responsen är konkret, elaborerad och kopplas till konsekvenser. Vid ett tillfälle ingjuter en S motivation och självkänsla i sig själv genom att uttrycka tillförsikt för framtida kompetensutveckling eftersom ”Jag har redan nu förbättrat mig på vissa punkter” (B:1, S). Därutöver ingjuter UL och HL motivation och självkänsla i S genom att ge uttryck för att de – som erfarna i professionen och som lärarutbildare – är övertygade om att S kommer att uppnå lärandemålen för ifrågavarande VFU och kommer att lyckas i sitt praktiska lärarblivande.

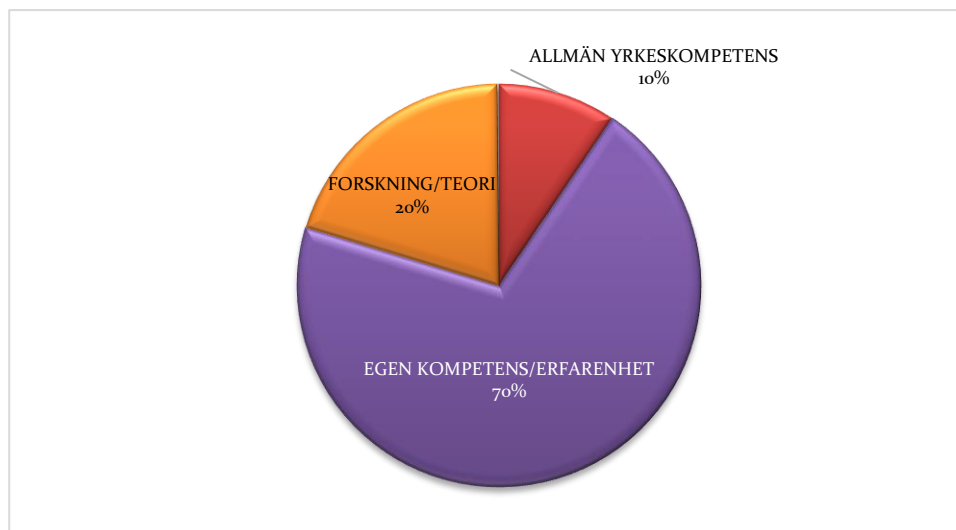


Figur 4: Sammanlagd tid avseende olika formativa syften med talet (vilkas genomsnittliga omfattning uppgår till mer än 1 % i materialet)

Med utgångspunkt i figuren kan man räkna ut att studenten och universitetsläraren står för ungefär lika mycket av den totala återkoppling som förekommer i de nio samtalen, närmare bestämt ca 41 respektive 40 %, medan handledaren står för den minsta andelen, ca 19 %. Det kan dock noteras här att HL inte sällan konstaterar att "detta har vi talat om under handledningen", och att hen inte upprepar det hen tidigare sagt utan begränsar sin respons till nya aspekter som aktualiseras i själva trepartssamtalet.

Vad refereras det explicit till?

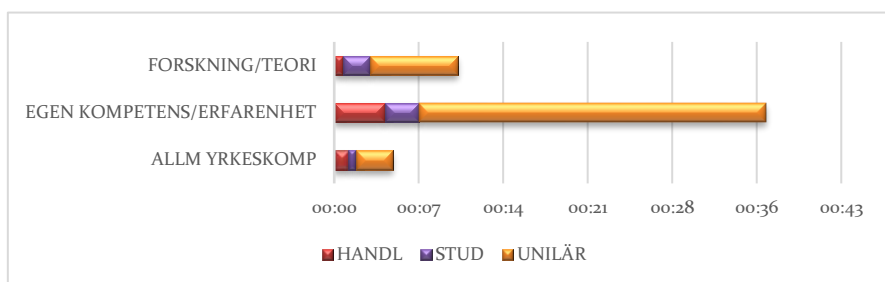
Den fjärde och sista aspekten som undersökts ur kvantitativt hänseende är vad samtalets tre parter hänvisar till när de exempelvis klargör vad en god prestation är eller föreslår hur studenten kan gå tillväga för att lära sig något som ter sig svårt. Först är det viktigt att notera att den sammanlagda tiden där referenser används utgör 46 minuter av den totala återkopplingstiden på 6 timmar och 19 minuter. De referenser som används i de nio samtalen är teori/forskning, egen eller andras erfarenhet och lärarkompetens i allmänhet. Professionsutvecklingsmatrisen, en referens som skulle kunnat användas, hänvisas det till vid ett tillfälle mycket kort. Av figur 5 nedan framgår hur stor andel av dessa 46 minuter som antingen UL, S eller HL refererar till egen erfarenhet, teori/forskning respektive allmän lärarkompetens. Som synes dominerar den egna erfarenheten med sin 70 %-iga andel medan referenser till teori/forskning och allmän lärarkompetens används som referens i ca 20 respektive 10 % av den tid det förekom explicita referenser i samtalen.



Figur 5: Vad refereras det till: 46 min av nio samtal om totalt 7 timmar och 40 minuter

Av figur 6 nedan framgår hur dessa tre referensskällor fördelar sig på samtalets parter. UL är den som refererar mest, såväl totalt sett som avseende varje

referenskälla. Därefter är det totalt sett S som använder sig flitigast av referenser och även står för en större andel vad avser teori/forskning och egen erfarenhet än HL. Däremot refererar HL i större utsträckning än S till allmän lärarkompetens.



Figur 6: Total tid som samtals parter explicit använder referenser

Alla tre parter relaterar till egen erfarenhet som elev, student, lärare, lärarutbildare eller från annan erfarenhet av mellanmänsklig yrkesverksamhet när de klargör aspekter och kriterier av prestationer.

Mot bakgrund av denna bild av hur utrymmet i trepartssamtalen fördelas mellan samtals parter, innehåll, typer av formativ respons och explicita referenser liksom avseende vilka aspekter av olika lärandemål och syften som förekommer däri, presenteras i det följande resultatet av den induktiva analysen av samma material såsom tre skilda typer av trepartssamtal.

Resultat 2: Tre samtalstyper

Utifrån de tre frågor som ställdes till materialet i denna delstudie – *Vem styr över respektive leder samtalen och hur? Vem eller vad avgör samtalens innehåll?* och *Hur talas den formativa responsen fram?* – skapades fyra kategorier; *Ansvar och ledning på metanivå*, *Samtalsledning*, *Innehållsligt ägarskap* och *Form av samtalande*.

Kategorin *Ansvar och ledning på metanivå* svarar mot fråga 6 i syftet; ”Vem styr över respektive leder samtalen och hur?” Kategorin handlar om vem av de tre parterna som leder samtalet på metanivå, det vill säga inleder samtalet med att klargöra dess syfte och ramar och sedan ansvarar för att dessa efterföljs, alltså det som UL enligt anvisningarna bör göra (se s 8), och hur detta görs. Frågan gäller alltså om det alltid är UL som leder trepartssamtalen på denna nivå, eller om S eller HL får eller tar ledningen över trepartssamtalet på metanivå.

Kategorin *Samtalsledning* svarar också mot fråga 6 i syftet, med skillnaden att här avses ledningen av själva samtalet. Det handlar alltså om vem av samtals parter som leder samtalet framåt genom att initiera, byta och avsluta samtalsämnen. Ett trepartssamtal kan på samtalsnivå ledas av UL, S eller HL,

beroende på om den som leder samtalet på metanivå väljer att själv vara den som initierar, byter och avslutar samtalsämnen eller om hen lämnar över det initiativet till S eller HL.

Kategorin *Innehållsligt ägarskap* svarar mot fråga 8 i syftet; ”Vem eller vad avgör samtalens innehåll?”. Kategorin handlar om vem eller vad som får avgöra vad samtalet kommer att handla om. I den här kategorin identifierades tre alternativa källor som avgjorde samtalens innehåll och som kom att utgöra subkategorier: kursplanens förväntade studieresultat och studentens individuella lärandemål, kondenserad i subkategorin *målstyrt innehåll*; studentens val av aspekter med utgångspunkt i den undervisningssituation som föregått samtalet, VFU-perioden eller ILM, kondenserad i subkategorin *studentägt innehåll* respektive universitetslärarens observationer i samband med det undervisningspass som föregått trepartssamtalet, kondenserad i subkategorin *lärrägt innehåll*.

Den fjärde och sista kategorin, *Form av samtalande*, svarar mot fråga 10 i syftet; ”Hur talas den formativa responsen fram?”. Kategorin handlar om det sätt på vilket samtalets parter samverkar i talet och även här identifierades tre subkategorier: samtal som karaktäriseras av en förhållningsliknande process där en part påstår – frågar – får svar – påstår, ett sätt att samtala som karaktäriseras som *monologiskt*; Samtal som karaktäriseras av en process där två parter turades om och bygger på varandra i en slags gemensam problemlösning, karaktäriserat som *dialogiskt* samtal och ett sätt att samtala som karaktäriseras som *trialogiskt*, där alla tre parter turas om i en slags gemensam problemlösning. Förutom att de tre termerna betecknar hur många som samverkar i samtalet i fråga, så ska de också förstås utifrån den innebörd som Martin Bubers (1994; 1995b) dialogfilosofi lägger i begreppen ”monolog” och ”monologisk” respektive ”dialog” och ”dialogisk”. Enligt Bubers dialogfilosofi (ibid; se också Jons 2008) karaktäriseras ett monologiskt samtal av ensidighet byggd på en självtillvänd och expansionistisk hållning som innebär att ”ett aktivt subjekt breder ut sig över den ... andra genom att lägga det under sig eller genom att addera det till sitt eget perspektiv” (Björk 200 sid 228) så att, som Michael Theunissen (1977 sid 273-274) uttrycker det, den/-t andra ordnas enligt jagets perspektiv och ordnande principer. Ett dialogiskt samtal karaktäriseras istället av ömsesidighet byggd på tillvändhet till och delaktighet i den andre i form av öppenhet, uppmärksamhet och lyhördhet i kombination med jämbördighet. I studiens tematisering förstås både de samtal som benämns som *dialogiska* och *trialogiska* som varande dialogiska i bubersk mening medan det som betecknas som *monologiskt* förstås som i bubersk mening varande monologiskt till sin karaktär.

Analysen visar att samtliga samtal i studien på metanivå leds av UL genom att hen inleder med att ange vilken struktur samtalet kommer att ha, genom att vara den som väljer vem som ska leda samtalet, ett val som i materialet föll på hen själv eller på studenten, och genom att ta initiativet till att sammanfatta

och avsluta samtalet. I materialet identifierades tre sätt att initiera ett treparts-samtal.

Det första sättet är typiskt när UL med en uttalad struktur för samtalet aviserar att hen kommer att följa anvisningarna ifråga om att under samtalet ta utgångspunkt i studentens individuella lärandemål och självvärdering, att det ”är studentens samtal”, att samtalet har ett formativt syfte och att VFU-lärandemålen avhandlas i samtalet.

”Jag brukar lägga den här ordningen på bordet hur trepartssamtalet går till. Det första är ju självreflektionen.. men framförallt att det är ditt samtal ... och HL (s namn) och vi ska försöka att boosta liksom allt bra som du ska ta med dig in i nästa VFU. Och se’n kanske hitta grejer där vi funderar hur du har funderat själv och så. Och se’n förväntade studieresultat... de kan man beta av lite och se hur det ser ut. Och se’n hamnar vi i det som vi var med om i dag och se’n hela perioden... och se’n om det är nå’nting mer du vill ta upp... och ofta hamnar man ju in och ut så..... Och vi ska försöka hålla en timme.” (H:2, UL)

Det andra typexemplet är ett samtal där UL betonar att det ”är studentens samtal”, att det är studenten som ska leda det och där samtalet inleds med att UL signalerar att samtalet primärt kommer att utformas utifrån vad studenten väljer att fokusera.

”Det kan ju se liten olika ut beroende på vad vi väljer att ta upp, helt enkelt. Ibland är det väldigt mycket fokus kring själva planeringen av lektionen och lektionsinnehåll och liknande... och ibland är det helt andra saker. Jag har punktat upp och skrivit några olika saker, men det är ditt samtal och jag tycker att du ska leda det .. och så flikar vi in där det behövs. Lyft det du känner att du tycker är relevant” (F:3, UL).

Det tredje sättet innebär att UL initierar samtalet med att tala om att hen avser att lägga upp samtalet utifrån sina observationer under det undervisningspass som föregått trepartssamtalet ifråga, utan att hänvisa till några anvisningar, förväntade studieresultat eller ILM.

”Jag kommer att börja med att inleda och säga att det har varit ett nöje att vara på din lektion.....väldigt trevligt och jag har kommit därifrån med många intryck. Jag kommer att gå igenom det som jag sett på din lektion.” (J:1, UL)

Dessa skilda sätt att initiera ett samtal kan knytas till hur trepartssamtalet ifråga därefter leds på metanivå och samtalsnivå, vem eller vad som avgör dess innehåll liksom hur parterna samverkar i samtalet. Det förstnämnda sättet följs av det som i studien tematiserades som ett *målstyrt dialogiskt samtal*, det andra av ett *studentägt dialogiskt samtal* och det sistnämnda av ett *lärarägt monologiskt samtal*. Sex av studiens samtal präglades i sin helhet av målstyrd dialog och ett vardera av studentägd dialog respektive lärarägd monolog. Ett samtal har under den första tredjedelen karaktär av studentägd dialog men övergår sedan till lärardefinierad monolog.

Den målstyrda trialogen

I den målstyrda trialogen är det universitetsläraren som leder samtalet, både på metanivå och samtalsnivå. Det är UL som låter styrdokumentens anvisningar och innehåll bestämma samtalets innehåll och form, som på samtalsnivå initierar, byter och avslutar samtalsämnen och som ger ordet till HL och S. UL ser till samtalet tar utgångspunkt i de förväntade studieresultat som finns för VFU-perioden ifråga, både de som finns i kursplanen och i studentens individuella mål (ILM). UL ställer frågor kring vad S gjort under praktikperioden, vad som varit i fokus för studentens kompetensutveckling och i handledningssamtalen samt kring vilka svårigheter och utmaningar som funnits.

Det här samtalet karaktäriseras emellertid av ett delat ägarskap vad gäller dess innehåll på så sätt att S kan sägas äga samtalet inom ramen för de lärandemål som UL väljer att avhandla. UL uppmanar genomgående S till självvärdering och reflektion avseende didaktiska intentioner, motiv och konsekvenser i relation till de lärandemål som avhandlas och "följer" sedan S dit S "för" samtalet. S beskriver och bedömer häri sina prestationer och strategier, såväl där hen lyckats i sina intentioner som där hen misslyckats. S lyfter även personliga svag- och egenheter som hen brottas med i sin professionsutveckling, liksom styrkor och framgångar. Tonen som S använder är här sakligt konstaterande, mer som att det handlar om att identifiera problematiska aspekter än att värdera prestationer. Detsamma gäller för UL och HL i denna typ av formativt samtal: såväl positiv som negativ respons levereras i en sakligt konstaterande ton, samtidigt som negativa omdömen levereras utan omsvep, så som i citatet på sid 21-22 där UL från samtal H:2 ger återkoppling på det hen menar är ett för passivt sätt att "vara i rummet" för att få upp energin i klassen. På detta följer det som kan kallas en gemensam, problemlösande trialog där S, UL och HL turas om att bidra till att fördjupa, problematisera, kvalificera och ge såväl bakåt- som framåtblickande respons avseende studentens utmaningar, prestationer och strategier. Samtalet bygger vidare på föregående talarers inlägg på ett sätt som får trialogen att framstå som en gemensam ansträngning att identifiera, kvalificera och hitta förslag till lösningar på studentens utmaningar.

När S tar upp personliga svårigheter stöttar UL och HL hen genom att lyssna utan värdera. De ställer frågor som utvecklar resonemanget och föreslår möjliga förklaringar. När S kommer in på professionella utmaningar och tillkortakommanden hjälper UL S att hitta strategier för att lyckas bättre genom att dels be S att utveckla sina resonemang och dels genom att själv utveckla resonemanget ifråga utifrån didaktiska principer. HL hjälper å sin sida S genom att förklara under vilka förutsättningar som S genomförde sina prestationer, och därmed på vilka sätt exempelvis elevgruppens disciplin eller kun-

skapsnivå kan ha inverkat på studentens prestationer. Både universitetslära-rens och handledarens återkoppling på studentens prestationer och strategier är konkreta och motiveras utifrån didaktisk teori och praktiska konsekvenser. I den här typen av samtal återfinns korta avsnitt där universitetslärares tal får en mer undervisande än återkopplande karaktär. Här finns också avsnitt där HL svarar på ULs återkopplingar med att förklara sina egna didaktiska val och reflektera över ULs framåtkopplande förslag genom att relatera dem till sin egen undervisningspraktik.

Nedan följer ett exempel på hur universitetslärare, student och handledare för ett dialogiskt samtal i samband med att de klargör vad en god prestation avseende att anpassa kommunikationen till eleverna innebär.

UL: - Utmaningen att anpassa... Du har ju skrivit om det här (i ILM) ..mest om den informella interaktionen, men jag tänker över huvud taget. Det är ju interaktion hela tiden i klassrummet, både informellt och formellt när du ska interagera med det du ska leverera också.. och det kanske är både och som är lite utmaning (C:3, UL).

S: - ofta blir det i den formella interaktionen lite för formellt men se'n i den informella blir det ofta lite för informellt i stället (C:3, S).

UL: - Mm, man brukar ju prata om att de har ett glapp mellan den kognitiva och den språkliga nivån just SvA—eleverna och att det framför allt just är det här s k skolspråket som är det svåra för dem. Och det kan ju göra att de egentligen behöver samma uppgifter som Sve, det behöver de ju, men de behöver liksom en annan ingång eller vad ska man säga.. en annan förpackning för att komma dit. Så, det är inte säkert att uppgiften i sig är svår, men det är formuleringen som är svår.. att de behöver kanske mer runtomkring, att antingen man kanske plockar isär formuleringen och formulerar den annorlunda eller att man kanske tar fler exempel, eller ...innan de kommer dit, så att säga. Men se'n har de ju samma kognitiva nivå och de ska utmanas för de ska ju göra samma nationella prov se'n ... men det gäller att man kommer över den där bryggan på nå't sätt (C:3, UL).

HL: - Jag läste mycket Reichenberg. Hon pratar ju mycket om röst i text och så. Jag skrev min C-uppsats om just hur man formulerar sig i instruktioner till SvA—elever; ” Du ska nu skriva! Nu har vi gjort det här ... Läs.....Skriv.....!Formulera.....!” alltså mycket imperativ och det ska finnas en röst . Se'n så tar det ju längre tid att gå igenom en instruktion. Man får läsa en mening högt och så; ” Vad skulle det här kunna innebära?”... genrepedagogik och exempeltexter...(C:3, HL).

UL: - Och jag tänkte också på Gibbons, om du har läst Gibbons.. Jag tänkte med din lektionsplanering här, att det finns många saker som man skulle kunna lyfta upp här och liksom lägga in även det här språkliga i det du gör, även om de ska skriva ett PM osv, men att man pratar om det de ska göra lite mer kanske ..(...) .. att man använder språket mer.. Även om det att skriva ett PM är en språklig övning, så kanske de här gärna skulle uppehålla sig mer vid själva genren,, ta lite exempel och så .. så att de är med på banan (C:3, UL).

S: - Men jag är lite osäker på vad de gått igenom tidigare när det gäller det här...(C:3, S)

UL: - Precis, man hamnar ju ofta i den situationen att man inte riktigt vet.., och hur ska man göra då? Jag tänkte bara i dag på en sak man skulle kunna göra..

att man bara slänger ut några frågor: ” Vad är det vi ska tänka på nu när vi skriver ett PM?” .. och så får de säga.. och då får man ganska snabbt sådär; Är de med eller inte? ... och så skriver man upp.. jag skulle säga att man då är ännu mer på tavlan samtidigt...den här synergien liksom, du säger nå't och så är det på tavlan.. (C:3, UL).

S: - Jag vet, när jag satt längst bak och observeradeatt eleverna hade de markerat en massa och skrivit ned en massa men satt och ”Jag vet inte vad jag ska skriva” och då sa' jag ” Men har du plockat ut vad.. har du svarat på de frågorna?” ”Nej, men det är så mycket, jag vet inte vad det är”. Så det var lite där jag började nu.. att försöka bli av med det, så att de får nå'nting att jobba med till att börja med.. för så fort de har lite stoff, då kan vi börja prata om vad de ska göra med det. Och där är det ju viktigt att de får göra tydligt vad det är de kan och inte kan också (C:3, S).

Efter att UL initierat samtalsämnet stannar S vid att lägga fram ett problem; att det i den formella interaktionen blir lite för formellt och i den informella lite för informellt i stället. Därefter tar UL och HL över genom att både kvalificera problemställningen och ge tips på lösningar, såväl teoretiskt som praktisk förankrade. Därefter utvecklar S sina tankar kring hur problematiken kan hanteras.

Den studentägda dialogen

I den här samtalstypen är det UL som leder samtalet på metanivå medan det är S som leder själva samtalet och som äger det avseende innehåll. Det inleds med att UL påpekar att ” det är studentens samtal”, att hen enligt instruktionerna äger det och ska leda det och kan välja mellan att ta utgångspunkt i VFU-målen, sina ILM, PUM eller i den lektion som föregått trepartssamtalet. I de två samtal där den här samtalstypen återfinns i materialet väljer S att ta utgångspunkt i den föregående lektionen och samtalet igenom är det sedan den utgångspunkt som används av alla tre samtalsparter.

Samtalet karaktäriseras av ett fokus på ”där studenten befinner sig” och att UL och HL följer S i de aspekter som hen väljer att ta upp. S leder samtalet utifrån frågeställningar hen själv valt. Hen beskriver och bedömer sina prestationer och strategier, såväl lyckade som mindre lyckade liksom sina personliga och professionella svagheter, egenheter och styrkor på ett sakligt konstaterande vis. Hennes självrespons är elaborerad, motiverad och konkret där vad som utgör goda prestationer och strategier problematiseras och kvalificeras. S talar på ett sakligt sätt med en konstaterande ton om såväl negativa som positiva observationer hen gjort och förklarar och motiverar sina didaktiska val och handlingar liksom deras konsekvenser i klassrummet och relaterar dessutom dessa till elevgruppens och enskilda elevers nivå, till situationen och till innehållet. S ger dessutom sig själv framåtkoppling avseende sina prestationer och hur hen ska förbättra dem framöver (strategi) samt klargör kriterier och strategier för ”en god prestation” genom att utveckla, motivera, proble-

matisera och kvalificera vad en sådan innebär. Under tiden som S leder samtalet på detta sättet, flikar UL och HL in med kortfattad återkoppling och bifall. S frågar också uttryckligen efter ULs och HLs återkoppling, såväl positiv som negativ.

Detta följs i samtalet upp av HL och UL med åter- och framåtkoppling avseende prestation och strategi liksom problematisering och kvalificering av ifrågavarande aspekt. UL och HL turas här om att tala och åstadkommer på så sätt det man kan kalla en gemensamt problemlösande dialog med fokus på studentens kompetensutveckling. HL ger i denna dialog å sin sida S positiv men även viss negativ återkoppling riktad både bakåt som framåt. Responsen som HL ger är saklig och konkret och levereras tillsammans med klargöranden, problematiseringar och kvalificeringar ifråga om vad som menas med en god prestation och vilka konsekvenser en sådan eller en dålig prestation kan få. HL vänder sig sedan till S med en uppmaning att själv värdera sin prestation, kvalificera vad som menas med en god prestation i sammanhanget och motivera sina val.

UL ger sin återkoppling efter HL, också hen mest positiv men även till viss del negativ sådan som då är saklig, motiverad och kopplad till konkreta prestationer i den föregående klassrumssituationen. UL relaterar till studentens individuella lärandemål (ILM) och/eller till de frågeställningar S angett att hen vill ta upp i samtalet och ber därefter S att själv värdera och reflektera kring sina prestationer och hur de kan genomföras bättre framöver.

Den negativa återkoppling som UL och HL ger är här något inlindad, dvs den levereras inte helt utan omsvep. När UL märker att där finns aspekter som hen vill adressera utifrån sina observationer under det föregående lektionspasset som S inte lyft i samtalet, lyfter UL det i efterhand. UL förhör sig även om hur handledningen och praktiken fortlöper och fungerar i slutet av samtalet. Ett exempel på hur den studentägda dialogen kan låta följer nedan. Samtalsämnet gäller här lärar(kandidat)ens bemötande av eleverna, och hur hen hanterar en relativt ”stökig” klass.

S: - Det är ju svårt med en så'n här grupp som har gått i skolan hela gymnasiet och har en skolkultur som är satt ganska mycket ... och de har sina beteende och roller de faller in i liksom... Man ser ju direkt att det är vana.. att de gör vissa grejer.. att det är den här rollen som den här eleven har, liksom ...(...) De håller på med vissa grejer som jag inte behöver hålla på med i andra klasser. Inte ens i högstadiet har behövt hålla på med vissa småsaker som jag gjorde här... och det är ju barnsligheter, om man får säga så även om det inte egentligen är kopplat till mognad ... och de sakerna finns där och de påverkar den här dynamiken som leder till att det blir sorl ...Och att hantera det .. jag vet inte , det känns som att det handlar väldigt mycket om tydligare struktur på ett sätt, fast jag säger att jag tycker att det känns lite förenklat.. men när det blir, mmm, delaktighet så att de känner att ”nu måste jag göra det här för att...” (...) Jag vet inte, det är tråkigt att det handlar om deras egen drivkraft.. eller jag vet inte, liksom, hur man ska jobba med den ... (låter uppgiven) (F:3, S).

HL: - Men jag tycker att det finns flera exempel under den här lektionen som visar ändå att du verkligen har förmåga att leda en så'n här ganska svår grupp. NN försöker behålla sin telefon, det löser du på ett smidigt sätt. Du går dit ... Det är ett så'n't tillfälle när det kan bli en stor grej och en massa tjafs.... Du bara löser det smidigt och tar hand om den. Du går några gånger ut i gruppen - och det tycker jag att det kan du säkert göra ännu mer - men att när du går ut och liksom du bara lägger en hand på en axel och "Jamen, samla ihop nu". Då tystnar de och koncentrerar sig bättre (F:3, HL).

Citatet visar att HL "följer" dit S "leder" samtalet och att hen balanserar studentens lite negativa beskrivning av klassens stökighet med positiv återkoppling gällande studentens prestationer.

Den lärarägda monologen

Denna typ av samtal karaktäriseras av att UL både leder och äger samtalet och det kan i viss mån framstå som att dess syfte är att förhöra studenten. I den här typen av samtal börjar inte UL med att fråga hur S tycker att det gick under den observerade lektionen i relation till studentens plan utan utgår istället ifrån de bedömningar hen själv gjort under lektionspasset. Samtalet domineras av att UL ger S återkoppling som fokuserar på observationer på konkret och detaljerad nivå under den föregående lektionen, till övervägande del negativa men även positiva, vilka sedan åtföljs av en uppmaning till självreflektion och värdering genom att UL frågar S "Hur tänker du om ...?" eller "Hur tycker du själv att du gjorde ifrån dig?". Dessa frågor följs av att S och även HL förklarar och försvarar studentens val och handlingar avseende prestationen och strategier. S och HL förlägger efter denna typ av återkoppling ofta förklaringar till förutsättningar för undervisningen, såsom undervisningens upplägg, elevernas kunskapsnivå eller elevgruppens disciplin eller intresse, vilka häri får fungera som försvar för studentens tillkortakommanden. Därefter ger UL framåtkopplande respons avseende prestationen, det vill säga s k korrektiv respons. Universitetslärarens positiva respons är i den här typen av samtal av mer korrektiv än problematiserande och kvalificerande slag. UL säger exempelvis *"Var lite mer fysisk i klassrummet. Det är som ditt revir... alltså, tag plats.. och gå runt och visa att .. "Här är det jag som styr" och ... röra dig kanske lite mer"* (J:1). Positiv respons är sparsam och levereras i en något överdrivet välvillig ton medan den negativa återkopplingen närmast kan beskrivas som inlindad eller tvetydig. Ett samtal avslutas exempelvis med att UL säger: *"Allt är i princip positivt förutom det som vi gått igenom som jag sett och gett dig tips om"* (J:1).

Slutsatser

Slutsatser som dras i det följande fokuserar på hur de trepartssamtal genomförda på TG som analyserats ter sig i ett genomsnittligt perspektiv och i vilka

hänseenden de skiljer sig, åtföljt av kortare anmärkningar och några jämförelser med tidigare forskning. Med tanke på det begränsade antal trepartssamtal som utgör underlag, liksom att självselekteringen antagligen innebär att studien är begränsad till studenter som förväntas bli godkända, ska dock slutsatserna tolkas med försiktighet.

Delstudie 1: Vem talar, om vad och i vilket syfte?

Delstudie ett handlar om hur tiden i de analyserade samtalen fördelas avseende vem som talar, vad man fokuserar på, främst ifråga om förväntade studieresultat, vilken sorts återkoppling talet syftar till och vad man refererar till.

Ett par av samtalen är betydligt kortare än övriga samtal: samtal J:1 som pågår 22 minuter och samtal A:1 som pågår 29 minuter. Enligt anvisningen ska trepartssamtalen pågå ca 1 timme. I samtliga fall är det UL som avgör när ett samtal avslutas. Av de nio samtal som ingår i studien framgår ingen koppling mellan samtalstyp och längd. Det kortaste har karaktär av lärarägd monolog och det näst kortaste av målstyrd dialog. Det samtal som är längst (B:1, 1 tim 15 min) har karaktär av studentägd dialog. Fyra av de samtal som karaktäriserats som målstyrda dialoger pågår mellan 52 minuter och en timme, medan ett avslutas efter 45 minuter. Det samtal som under den första tredjedelen av tiden karaktäriseras av studentägd dialog men sedan övergår till en lärarägd monolog pågår i 56 minuter, det vill säga i stort sett så länge som anvisas. Samtalslängden verkar inte heller ha något samband med under vilken VFU-period som trepartssamtalet genomförs. De två kortaste samtalen men också det längsta genomförs exempelvis under VFU I. Det finns heller ingen koppling mellan samtalens längd och vad man talar om, förutom att man ägnar mindre tid överlag åt olika förväntade studieresultat i de kortare samtalen. Inte heller kan någon indikation av mönster skönjas vad gäller den typ av återkoppling som förekommer i samtalen utifrån samtalens längd. Det kortaste samtalet, som är en lärarägd monolog, är dock det enda samtal där ingen framåtsyftande återkoppling vad gäller strategi för att utveckla kompetenser förekommer, något som kan noteras med tanke på att samtalet ifråga företas under studentens första VFU-period, då strategier borde vara viktiga att tala om.

Handledaren har minst talutrymme

Den första delstudien visar att de tre parternas andel av den genomsnittliga samtalstiden varierar relativt mycket. Den visar också att HL i genomsnitt tar klart mindre samtalsutrymme än UL och S. En möjlig förklaring kan vara att HL redan avhandlat de aspekter som kommer upp i trepartssamtalet i samband med handledningen av S. HL säger vid flera tillfällen, och vid några tillfällen även S, att ”Detta har vi pratat om”. Detta kan tolkas som att trepartssamtalet

i någon mån reserveras för universitetslärarens bedömning, återkoppling, kunskap, erfarenhet och kompetens. UL anmodas⁸ att i trepartssamtalet ansvara för att det görs kopplingar till den teoretiska delen av utbildningen och man kan dessutom tänka sig att det i samband med de universitetsförlagda delarna inte finns så mycket utrymme för universitetsläraren att dela med sig av sådan personlig erfarenhet som är anpassad till den enskilda studentens behov och utmaningar.

Skillnaden mellan samtalen ifråga om vem som talar är emellertid relativt stor, speciellt för studenten. För studentens del varierar den mellan 10 % och 65 %, vilket i ett timmes långt samtal skulle innebära att studenten har ordet alltifrån 6 minuter till 39 minuter av samtalstiden. På motsvarande sätt varierar handledarens tid mellan 7 minuter (11 %) och 16 minuter (26 %) av en timme medan universitetsläraren enligt resultatet skulle ha ordet mellan 12 minuter (20 %) och 41 minuter (68 %).

VFU I-periodens förväntade studieresultat dominerar

Det förväntade studieresultat som avhandlas i störst omfattning är det som handlar om att bemöta elever. Detta stämmer med en undersökning som Henrik Hegender genomförde 2010 där han fann lärandemål ”almost exclusively in the area of relational, emotional, and caring learning objectives and aspects of teaching activities” (Hegender 2010 sid 151) i de bedömningssamtal han analyserade. När man talar om bemötande av elever i termer av ”det mjuka ledarskapet”, om att utöva auktoritet för elevernas skull men inte vara auktoritär och om att vara personlig men inte privat framkommer en syn på lärarens ledarskap som tidigare utvecklats konceptuellt av exempelvis Max van Manen (1991), Lotta Jons (2008; 2015; 2016), och Otto Friedrich Bollnow (1989a; 1989b; 1989c).

Den genomsnittliga andel av tiden som de olika förväntade studieresultaten förekommer ändras inte speciellt mycket mellan de samtal som sker under VFU I och de som sker under VFU III. I de fem VFU III-samtal som ingår i studien dominerar fortfarande de lärandemål som introduceras under VFU I. Dessutom avhandlas inte alltid samtliga förväntade studieresultat som ”hör till” VFU-perioden ifråga. Huruvida förekomsten och omfattningen avseende förväntade studieresultat i samtalen påverkas av studentens val av ILM och självvärdering därav framgår oftast inte i inspelningarna, men vid åtminstone ett tillfälle har en S som gör VFU I valt ett ILM som tillhör VFU II. Kategorin som handlar om praktiken och studentens kompetensutveckling i stort upptar alltifrån mindre än fyra till ca 30 minuter i genomsnitt i samtalen. Medan utrymmet för övriga lärandemål måhända påverkas av studentens val av ILM för perioden ifråga, borde kanske detta samtalsämne förekomma i en mer likartad omfattning i samtalen.

⁸ Enligt personlig kommunikation med lärarutbildare

Tre av den verksamhetsförlagda utbildningens förväntade studieresultat förekommer i mycket liten omfattning eller inte alls i studiens nio samtal: att skapa förutsättningar för elever att utvärdera och bedöma sitt eget lärande, att kommunicera med vårdnadshavare och att kommunicera värdegrunden. Medan det andra i ordningen kanske inte är så svårt att förklara när det gäller gymnasieelever, så är det kanske annat med de två andra. Det ska dock påpekas att det finns en viss problematik med de framskrivna förväntade studieresultaten såtillvida att de kan vara svåra att operationalisera och tolka empiriskt, inte bara i samband med kodningen utan kanske även för studenter, handledare och universitetslärare. Detta föranleder en anmodan att tolka slutsatserna försiktigt på den här punkten.

En möjlig tolkning avseende den tid som ägnas åt olika förväntade studieresultat i samtalen är att den avspeglar de behov som studenten har för tillfället. I så fall avspeglar den ojämna fördelningen liksom den skillnad som framkommer i resultatet vad gäller den tid som respektive lärandemål fokuseras snarare att samtalet utformas så som det anvisas, det vill säga för att stötta studenten "där hon är" i hennes professionsutveckling. Detsamma skulle då gälla det faktum att den tid som olika lärandemål avhandlas i samtalen varierar. Variationen uppgår som mest till 50 procentenheter avseende bemötande (12 % – 62 %) och runt 30 procentenheter avseende målen som handlar om att anpassa kommunikationen till elevernas nivå (2 % – 34 %), leda undervisning (1 %–30 %) respektive tal om studentens kompetensutveckling, praktik och handledning (4 %–30 %). Frågan är som sagt om inte denna variation avseende vilka förväntade studieresultat som fokuseras snarast kan tolkas som att samtalet ifråga utformas utifrån de behov som studenten ifråga har vid tiden för samtalet.

Därutöver kan konstateras att dagens studenter stöter på två specifika utmaningar i samband med VFU, där den första gäller en aspekt av deras kommunikativa kompetens. Dagens datorvana studenter är ovana att skriva för hand vilket innebär att de i verklig mening måste träna upp sin handstil för att kunna skriva på tavlan. Dessutom, att den digitala kompetensen framstår som något som både erbjuder nya möjligheter men också nya utmaningar och nya problem, det sistnämnda i form av tekniska brister i klassrummen och för lite utbildning hos såväl lärarkollektivet i stort som i lärarutbildningen.

Återkoppling - ett gemensamt mål med delat ansvar

Ungefär fyra femtedelar av tiden används i de analyserade samtalen till att ge respons på studentens prestationer och strategier. Responsen riktas i de flesta fall mot de prestationer och strategier som studenten använt hittills medan ca en femtedel av tiden ägnas åt att ge förslag på hur prestationer och strategier kan förbättras framgent. Fokus i responsen domineras av prestationer och strategi, vilka båda enligt Hattie & Timperley (2007) har relativt stor effekt på studentens självreglering och lärande. Mindre del fokuserar på studentens självreglering och studenten som person, det första det fokus som har störst

inverkan på lärandet, det sistnämnda minst inverkan enligt Hattie & Timperley (2007). Jämfört med de anvisningar för trepartssamtalen som ges – att de ska stötta studenten i hennes professionsutveckling – finns således ett utrymme för förbättring av samtalen härvidlag, nämligen att utöka sådan respons som fokuserar på på vilka sätt studenten själv kan reglera sitt lärande.

I genomsnitt står S och UL för ungefär lika mycket av den totala återkoppling som förekommer medan handledaren står för ungefär hälften så mycket som S och UL. Som påpekats tidigare verkar det förhållande att HL och S redan i samband med handledningen avhandlat det som kommer upp i samtalet vara av betydelse härvidlag.

Återkoppling som rör sig kring principen som Nicol (2009) talar om som ”klargörande av ”god prestation”, och som Hattie & Timperley (2007) talar om i termer av ”feed up”, dominerar den tid som ägnas åt respons i samtalen och är till sin karaktär elaborerad. Mot bakgrund av detta kan trepartssamtalet sägas erbjuda ett avgörande tillfälle att muntligen och i dialog klargöra, konkretisera, nyansera, problematisera och kvalificera kriterier och kravnivåer för de olika förväntade studieresultaten som gäller för respektive VFU-kurs. Det blir då inte bara ett tillfälle för S att förstå vart hen är på väg, utan också ett stöd i att formulera individuella mål för praktikperioden ifråga liksom att på ett mer medvetet sätt kunna reglera sin utveckling mot både kurs- och individuella mål.

Av resultatet framgår att S står för stor del av den återkoppling som fokuserar på använda strategier och genomförda prestationer, vilket alltså innebär att S själv får finna svaren avseende tillkortakommanden i prestationerna, något som enligt Nicol (2009) utvecklar studentens lärande och självreglerande förmåga. Däremot är det UL som står för den framåtriktade responsen, och då genom att relatera till bedömningskriterier, komplettera med konstruktiva råd och snarare fokusera på utvecklingen av prestationer och strategier än att informera om studentens styrkor och svagheter, ett tillvägagångssätt som både Nicol (ibid) och Hattie & Timperley (2007) förespråkar som ett effektivt tillvägagångssätt för studentens lärande och utveckling. Utan handlednings- och trepartssamtal skulle, om man går efter denna princip, studenten således varken få handledarens eller universitetslärarens hjälp att förstå, kunna problematisera, nyansera och kvalificera de kriterier och krav som gäller för kursen, veta hur hen presterar i nuläget eller hur hen kan gå tillväga för att förbättra sin prestation, utan skulle vara utlämnad åt sina egna försök att utröna detta. Treparsamtalet anvisade upplägg med fokus på VFU-periodens förväntade studieresultat och studentens individuella lärandemål tillsammans med dess formativa syfte bereder härvidlag ett unikt tillfälle att ägna tid och reflektion åt att klargöra vad bedömningskriterier och kravnivåer betyder i teorin och innebär i praktiken, ett tillfälle som därmed kompletterar den dagliga VFU-praktikens lite mer tidspressade ”göranden”.

Uppmaning till självvärdering och reflektion över genomförda och framtida prestationer och strategier förekommer i liten kvantitativ omfattning i

samtalen men är för den skull inte av ringa betydelse. Tvärtom bör den sägas ha stor betydelse för studentens professionsutveckling eftersom sådana uppmaningar stöttar och utmanar såväl studentens teoretiska och praktiska kunskande liksom hens förmåga till yrkesmässig självvärdering och reflektion. Det är i stort sett UL som står för dessa uppmaningar i det material som studerats. Principen som förespråkar ingjutande av motivation och självkänsla förekommer i sex av de nio samtalen, i genomsnitt under en procent av samtalstiden i materialet. I likhet med principen om ”uppmaning till självvärdering och reflektion” tar tillämpningen av den här principen mindre tid i anspråk, men med tanke på den betydelse som den enligt Nicol (2009) har för studentens lärande kanske det vore önskvärt med mera av detta.

De olika kategorier av respons som studerades i materialet varierar med upp till 38 procentenheter. Variationerna i materialet skulle motsvara en variation i ett entimmessamtal på mellan 18 och 23 minuter för de fyra mest omfattande kategorierna av respons: återkoppling gällande strategier, framåtkoppling och återkoppling avseende prestationer respektive klargörande av vad en god prestation är. Samtidigt som man kan tänka sig att dessa variationer innebär att samtalen är anpassade till studentens behov, kan man också tolka dem i ljuset av det Hattie & Timperley (2007) hävdar, nämligen att återkoppling som fokuserar på självreglering för att lära sig respektive strategi för att bemästra en prestation har störst effekt på lärandet, att det att klargöra vad en god prestation innebär också är effektiv, medan återkoppling som fokuserar på studenten som person har mindre bäring på lärandet. Mot bakgrund av detta kan variationen i detta fall tänkas återspegla en risk för ojämnheter i samtalens kvalitet.

Den egna erfarenheten viktig som referens

Den egna erfarenheten dominerar som källa i samband med responsen medan referenser till teori/forskning och allmän lärarkompetens används i mindre omfattning. UL är den som refererar mest, såväl totalt sett som avseende varje referenskälla. Därefter är det totalt sett S som använder sig flitigast av referenser och även står för en större andel vad avser teori/forskning och egen erfarenhet än HL. Mot bakgrund av det förhållande att HL och S redan behandlat saker i samband med handledningen uppstår frågan om HL kanske redan refererat till sin egen lärarerfarenhet och inte väljer att upprepa detta i trepartssamtalet. I likhet med spekulatjonen ovan kan universitetslärarens dominans vad gäller referenser uppfattas som att trepartssamtalet så att säga ”reserveras” för de referenser som UL har att dela med sig av, teoretiska och praktiska. Om det är så, vilket kräver en ytterligare studie för att fastställas, skulle detta kunna vara en avspeglning av den av Martin Buber framförda principen att alla parter bidrar med just det som hen ”sitter inne med” i varje samtal, eftersom ”det finns något-som vill-bli-sagt” som inte blivit sagt redan (Buber 1995a; se också Jons 2008).

Utifrån syftet att undersöka om och i så fall på vilka sätt trepartssamtalen varierar framträder utifrån studiens nio analyserade samtal en bild där samtalen varierar på flera sätt. De varierar i längd, avseende den tid som student, handledare respektive universitetslärare "har ordet", i hur stor grad VFU-kursplanens olika förväntade studieresultat fokuseras, avseende vilken typ av respons som ges och vad man refererar till. Huruvida dessa variationer bidrar till att göra respektive samtal "sämre" eller "bättre" kan man visserligen spekulera kring utifrån föreliggande studie. Det kan ju, som sagts, vara så att variationen avspeglar en anpassning till studentens behov under aktuell VFU-period. För att avgöra om det är så, eller om det är någon annan anledning som ligger bakom variationerna, och om de inverkar menligt eller fördelaktigt på samtalens kvalitet, skulle man behöva undersöka studenters, universitetslärares och handledares upplevelser av trepartssamtal. I relation till de anvisningar som ges i VFU-handboken för Ämneslärarprogrammets respektive Kompletterande pedagogisk utbildning (se [Lärarytbildningsportalen/VFU/VFU-handböcker](#) på Stockholms universitets hemsida) kan man dock dra slutsatsen att det finns utrymme för förbättringar avseende två saker: att samtliga samtal borde ta en timme i anspråk och att samtliga förväntade studieresultat borde behandlas. Och i relation till Hattie och Timperlys (2007) råd vad gäller respons: att mer råd vad gäller självreglering av det egna lärandet borde förekomma.

Förutom dessa variationer återfanns även tre helt skilda typer av samtal i materialet – en variation som gissningsvis kan tänkas vara av stor betydelse om man eftersträvar jämn kvalitet bland trepartssamtal.

Delstudie 2: Tre samtalstyper

Resultatet av den induktiva analysen av de nio trepartssamtalen resulterade i fyra kategorier som användes för att beskriva tre skilda typer av samtal; *Ansvar och ledning på metanivå*, *Samtalsledning*, *Innehållsligt ägarskap* och *Form av samtalande*.

Analysen visar att medan alla typer av samtal på metanivå leds av UL, så skiljer sig den målstyrda dialogen, den studentägda dialogen och den lärarägda monologen avseende hur UL inleder samtalet, vem eller vad som får avgöra samtalets innehåll och hur samtalsparterna samverkar i samtalet.

En målstyrd dialog inleds genom att UL med en uttalad struktur för samtalet aviserar att hen kommer att följa anvisningarna ifråga om att under samtalet ta utgångspunkt i studentens individuella lärandemål och självvärdering, att det "är studentens samtal", att samtalet har ett formativt syfte och att VFU-lärandemålen avhandlas i samtalet. I inledningen av en studentägd dialog betonar UL att det "är studentens samtal", att hen ska leda det och att samtalet primärt kommer att utformas utifrån vad studenten väljer att fokusera. I en lärarägd monolog inleder UL istället samtalet med att tala om att hen avser att

lägga upp det utifrån sina observationer under det undervisningspass som föregått trepartssamtalet ifråga.

Den som leder själva samtalet, det vill säga initierar, byter och avslutar samtalsämnen, är i den målstyrda trialogen UL, i den studentägda dialogen S och i den lärarägda monologen UL. I det studentägda samtalet överlämnar UL samtalsledningen till S medan hen i det lärarägda behåller den själv. I det målstyrda samtalet ser UL till att det samtalet på ett övergripande plan bestäms av VFU-kursens förväntade studieresultat, studentens ILM och hens självvärdering därav, men överlåter åt S att bestämma vad och i vilken omfattning som ska avhandlas inom ramen för detta. I det studentägda samtalet har S avgörandet över samtalets innehåll i sin hand, i det lärarägda har UL det.

Med utgångspunkt i det sätt på vilket samtalens tre parter samverkade i samband med problematisering och kvalificering, respons, reflektioner och problemlösning valdes Martin Bubers (1994; 1995b) dialogfilosofiska konceptualiseringar om dialogiska respektive monologiska samtal som inspiration för att begreppslägga de skilda typerna av samverkan i samtalen så som varande monologisk, dialogisk eller trialogisk. Dessa begrepp ger i tematiseringen uttryck för det sätt som interaktionen mellan de tre parterna skiljer sig åt, vilket i resultatet omtalades som problemlösande dialoger eller trialoger respektive något av ett monologiskt förhör. Dessutom återspeglas en åtskillnad i samtalens innehåll och sätt att relatera i begreppen. Den "gemensamma problemlösning" som återfinns i det trialogiska och dialogiska samtalet karaktäriseras av dimensioner som acceptans, empati, både positiv och negativ respons liksom konfrontationer åtföljda av hjälp att finna lösningar avpassade till S ifråga. Enligt Korthagen & Vasalos (2005) bör handledningssamtal med lärarstudenter innehålla sådana dimensioner. Dessa problemlösande samtal är också verkligt anpassade till ifrågavarande students behov, utmaningar, svagheter, styrkor, utvecklingsprocess etc, något som Korthagen & Angelo Vasalos (2005) menar krävs för att S ska lära sig yrkesmässig reflektion. Till skillnad från det trialogiska och det dialogiska samtalet karaktäriseras det monologiska samtalet av negativ återkoppling och korrektiv framåtkoppling.

Hur många av de nio studerade samtalen var då trialogiska, dialogiska respektive monologiska? Frågan är relevant om man vill säga något om jämnhet i kvalitet bland samtalen. Av de nio samtalen var sex stycken målstyrda trialoger, ett och en tredjedel karaktäriserades av lärarägd dialog och ett och två tredjedelar av lärarägd monolog. Ett samtal startade som en studentägd dialog men övergick efter en tredjedel av tiden till att bli en lärarägd monolog genom att universitetsläraren "tog tillbaka" ledningen av samtalet som hen tidigare lämnat till studenten. Merparten av samtalen kan alltså karaktäriseras som målstyrda trialoger, enligt den begreppsläggning som används i studien, vilket torde vara positivt. Mest positivt torde det vara att endast ett och två tredjedelars samtal utgjordes av det som här förstås som en lärarägd monolog. Huruvida det vore bättre eller sämre om de studentägda dialogerna vore fler

eller färre i relation till de målstyrda trialogerna är en kvarstående fråga. Likaså om det vore bättre eller sämre att kvaliteten vore jämnare, så att fler vore av antingen av typen trialog eller dialog. Värderingarna av vilken eller vilka typer av samtal som är att föredra utgår här från anvisningarna i VFU-kursplanerna. Svar på vilken typ av samtal som studenter, universitetslärare och handledare föredrar kräver dock en annan studie.

Referenser

- Björk, Göran (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. (Avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Björklund, Anna-Karin, Rosell Steuer, Pernilla, Wallgren, Anna & Jons, Lotta (2013). Förväntade studieresultat och examinationsformer för verksamhetsförlagd utbildning inom 2011 års lärarutbildningar. Stockholms universitet
- Bollnow, Otto Friedrich (1989a). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5–11.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989b). The pedagogical atmosphere: the perspective of the educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 13–36.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989c). The pedagogical atmosphere: the perspective of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 37–63.
- Buber, Martin (1994). *Jag och Du*. (Översättning Margit och Curt Norell) Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1995a). *Det mellanmänniska*. (2 uppl). (Översättning av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1995b). *Logos. Två essäer*. Ludvika: Dualis.
- Elo, Satu & Kyngäs, Helvi (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112
- Hegender, Henrik (2010). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288
- Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling vid Pedagogiska Institutionen, nr 147. Stockholm; Stockholms Universitet.
- Jons, Lotta (2015). Om pedagogisk atmosfär. I: *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Jons, Lotta (2016). Pedagogisk takt. Subtila dimensioner i seminarieledarens lärarskap. I: Marie Cronqvist & Alexander Maurits (red). *Det goda seminarier. Forskarseminarier om lärandemiljö och kollegialt rum*. Göteborg: Makadam förlag
- Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Nicol, David (2009). *Quality enhancement themes: The first year experience. Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year*. Scotland: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur
- Ruiz-Primo, Maria Araceli (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. In: *Assessment for Learning, Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15–24.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*.
- SFS 2010:541. *Förordning om ändring i högskoleförordningens bilaga 2, Examensförordningen*
- Stockholms universitet (2015-06-24). *Lärarutbildningsportalen/VFU//Student*. Tillgänglig: <http://www.su.se/lararutbildningar/vfu/student/2.20419/bakgrund-till-%C3%B6vningsskoleprojektet-1.241250> [2017-06-13]

- Stockholms universitet (2017-02-01). Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik/Utbildning/Mål -ämneslärarexamen. Tillgänglig: <http://www.mnd.su.se/utbildning/program-kurser/program/ämneslärarprogram-met/ämneslärare-gymnasiet/mål-ämneslärarexamen> [2017-06-15]
- Stockholms universitet (2017-03-17). *Läraryrkesutbildningsportalen/VFU/Övningsskolor*. Tillgänglig: <http://www.su.se/lararutbildningar/vfu/student/2.20419/stockholms-universitet-f%C3%B6rst-med-s%C3%A4rskilda-%C3%B6vningsskolor-1.239914> [2017-06-13]
- Stockholms universitet (2017-03-17). *Läraryrkesutbildningsportalen/VFU/VFU-handböcker*. Tillgänglig: <http://www.su.se/lararutbildningar/vfu/vfu-handb%C3%B6cker> [2017-06-13]
- Stockholms universitet (2017-03-17). *Läraryrkesutbildningsportalen/VFU/VFU-handledare/Professionsutvecklingsmatris*. Tillgänglig: <http://www.su.se/lararutbildningar/vfu/vfu-handledare/professionsutvecklingsmatris> [2017-06-13]
- Theunissen, Michael (1984). *The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber*. (Translated by Christopher Macann with an introduction by Fred R Dallmayr). Cambridge, Massachusetts and London, England: The MIT Press.
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.

Bilaga: Informerat samtycke avseende Trepårtssamtalprojektet

Med följande information som grund tillfrågas du om medgivande att delta i studien med arbetsnamnet ”Kvalitetsaspekter på trepartssamtal”.

Studien bedrivs på initiativ av lärarna vid Tumba gymnasium som en del av Övningsskoleprojektet tillsammans med institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik vid Stockholms universitet. Syftet med studien är att identifiera utvecklingsbara kvaliteter i trepartssamtal mellan lärarstudenter i VFU, handledare från TG och kurslärare från SU.

Projektet initierades av lärarkollegiet vid TG utifrån en önskan att förbättra trepartssamtalen i samband med VFU. Som underlag för analys av samtalen planeras ett tiotal ljudinspelningar. Dessa ljudfiler kommer att analyseras med avseende på didaktiska kvaliteter och redovisas i form av presentationer och/eller vetenskapliga publikationer inom ramen för Övningsskoleprojektet. Ditt deltagande i studien är helt frivillig och du kan avbryta eller dra tillbaka ditt samtycke när som helst. Samtidigt är din medverkan viktig för studiens resultat. Genom att delta i studien bidrar du till att kunskapen kring trepartssamtalen ökar och därmed möjligheterna att utveckla dess didaktiska kvaliteter.

Skulle du vilja avbryta ditt deltagande och dra tillbaka ditt samtycke gör du det i en skriftlig begäran tillställd den som ansvarar för studien. I så fall kommer ansvarig forskare att förstöra ifrågavarande ljudfil, men i enlighet med forskningsetiska principer kommer den information som innan tillbakadragandet hämtats ur ifrågavarande ljudfil fortsätta att vara del av studien.

Redovisning och publicering av studien kommer att göras i enlighet med det sk konfidentialitetskravet, det vill säga så att inga enskilda individer kan identifieras. De inspelade samtalen kommer inte att användas för något annat syfte än denna studie. I händelse av att delar av samtalen skulle bli intressanta i utbildningssyfte, kommer du att tillfrågas om tillstånd ånyo.

Dina personuppgifter kommer att skyddas i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204). De kommer att tillsammans med ljudfilerna förvaras i elektroniskt/digitalt format i en särskild folder på Stockholms universitets interna server, där innehållet endast kan nås av de som ges tillträde av ansvarig.

Studieansvarig och kontaktperson är Lotta Jons, pedagogisk utvecklare vid institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet. Du når henne på mejl lotta.jons@su.se eller på telefon 08 16 46 41.

Informerat samtycke

- Jag bekräftar att jag fått denna skriftliga samt annan muntlig information om studien ”Kvalitetsaspekter på trepartssamtal”.
- Jag har tagit del av informationen kring studien och vet vem jag ska vända mig till med frågor
- Jag ger mitt godkännande till att det trepartssamtal jag medverkar i kommer att sparas i enlighet med beskrivningen här och användas för analys
- Jag deltar i denna studie helt frivilligt och har blivit informerad om vad syftet med deltagandet är.
- Jag är medveten om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande utan att jag behöver förklara varför.
- Jag tillåter att mina personuppgifter registreras enligt den information jag tagit del av och att insamlad data om mig förvaras och hanteras elektroniskt av ansvarig
- Jag ger detta medgivande förutsatt att inga andra än de forskare som är knutna till studien kommer att ta del av det insamlade materialet.

Jag är: (Student/Handledare/Kurslärare)

.....
.....
.....

Datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik
ISBN 978-91-87355-45-5

**Institutionen för matematikämnets och
naturvetenskapsämnenas didaktik**



**Stockholms
universitet**