

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 12

Linköping Studies in Behavioural Science No 148

# Mellan akademi och profession

Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i  
verksamhetsförlagd lärarutbildning

HENRIK HEGENDER



**Linköpings universitet**  
**UTBILDNINGSVETENSKAP**

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköping 2010

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt Arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen.

Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser. Forskarutbildningen organiseras oftast i forskarskolor.

<http://www.ibl.liu.se/forskarutbildning/forskarskolan-pedagogiskt-arbete/presentation>

## **Henrik Hegender**

### **Mellan akademi och profession**

Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning

### **Between academy and profession**

How teacher knowledge is formulated and assessed in school-based teacher education

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 12

ISBN: 978-91-7393-526-5

ISSN: 1653-0101

Linköping Studies in Behavioural Science No 148

ISSN: 1654-2029

© 2010 Henrik Hegender

Distribution: Institutionen för beteendevetenskap och lärande,  
Linköpings universitet, 581 83 LINKÖPING

Tryck: LiU-Tryck, Linköpings universitet 2010

# ABSTRACT

The purpose of the dissertation is to examine how teacher knowledge is formulated and assessed in the school-based education (SBE) in Swedish teacher education. The basis is that teachers' vocational knowledge has been divided and described as theoretical and practical, i.e., expressed as teachers' thinking versus their actions, or what teachers know in relation to what they can do. The recent policy document for Swedish teacher education reflects this division and stresses the importance of integrating practice and theory within both university-based education as well as SBE. Thus, the intention of the policy is directed towards a more research-based SBE at the same time the university-based education is proposed to take its starting point in experience-based knowledge.

An epistemological analytical tool is used where teacher knowledge is understood as being propositional or procedural, and knowledge-*for*-practice (research-based) or knowledge-*in*-practice (experience-based). In Study I the learning objectives directed to SBE in seventeen Swedish teacher education programs are analyzed. In Study II and Study III student-teaching conferences in two different school-based courses at one (1) Swedish teacher education program are studied.

The results from Study I show that the learning objectives can be understood as a mish-mash of propositional and procedural teacher knowledge, though procedural knowledge dominates, and the learning objectives' basis of knowledge can hardly be traced. In Study II and Study III the teacher educators' school visits and the student-teaching conferences are arranged in different ways, and affect what and how student teachers' knowledge is assessed. In Study II teacher educators visit the student teachers at their school placements without having done any lesson observations prior the student-teaching conferences. In Study III observations are done. The results from these two studies show that the student-teaching conferences are explicitly characterized by formative assessments where student teachers' procedural knowledge and knowledge-*in*-practice is emphasized. An assessment of propositional knowledge and knowledge-*for*-practice can hardly be traced. In Study III the assessment of student teachers' procedural knowledge-*in*-practice is also analyzed within a framework of models for assessment of vocational knowledge. The results show that a holistic model characterizes the assessment of student teachers' procedural knowledge where teacher educators refer to several circumstances that affect student teachers' vocational actions, according to their experience-based and tacit teacher knowledge, rather than the course's formal learning objectives.

A discussion is held about the absence of knowledge-*for*-practice in SBE, in relation to theories of vocational knowledge and vocational learning. Furthermore, the clear presence of knowledge-*in*-practice in SBE is discussed in accordance with theories of the tacit dimensions of vocational knowledge.

**Keywords:** School-based teacher education, research- and experience-based teacher knowledge, assessment, learning objectives, tacit knowledge



# FÖRORD

En professor i pedagogik lär för några år sedan ha sagt: ”Det finns bara två sorters avhandlingar - dåliga och riktigt dåliga.” Det kan låta drastiskt, men uttalandet lär ha följts av ett förtydligande. En avhandling som skrivs av en forskarstudent under utbildning kan inte avkrävas ett riktigt bra forskningsresultat. En godkänd doktorsavhandling ska snarare ses som ett kvitto på att en forskarstudent har möjlighet att i framtiden kunna bedriva bra forskning.

Utifrån ovanstående konstaterande hoppas jag att det du nu håller i din hand är en dålig avhandling ☺.

Den här avhandlingen har ”på pappret” bara en författare. Trots det är den inte ett resultat av endast mina ansträngningar. Därför har jag många att tacka.

Inom ramen för ett vetenskapsrådsfinansierat forskningsprojekt initierade mina kollegor Ulla Karin Nordänger och Per Lindqvist vid Högskolan i Kalmar tillsammans med Glenn Hultman och Jan Schoultz vid Linköpings universitet under våren 2005 utlysningen av en doktorandtjänst i Forskarskolan Pedagogiskt Arbete vid Linköpings universitet. Jag sökte och fick tjänsten i maj 2005. Tack för förtroendet! I samband med detta blev jag en av fem deltagare i ett forskningsprojekt och en av sjutton doktorander vid Forskarskolan Pedagogiskt Arbete under fyra och ett halvt år framåt. Min doktorandtjänst finansierades till 75 procent av Nämnden för lärarutbildning och utbildningsvetenskap vid Högskolan i Kalmar och till 25 procent av Områdesstyrelsen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet. Tack för det ekonomiska stödet!

Under dessa år hade jag min anställning och bas vid Högskolan i Kalmar och pendlade till Linköpings universitet. Därmed var jag deltagare i flera forskningsmiljöer. I Kalmar var forskningsmiljöerna Kollegiet för Lärares Arbete och den Utbildningsvetenskapliga seminarieriet viktiga. I Linköping var Högre seminariet inom Forskarskolan Pedagogiskt Arbete den viktigaste miljön. Tillgången till miljöerna i Kalmar och Linköping bidrog till min forskarutbildnings kvalitet. Tack alla doktorander och seniora forskare som deltog och gjorde dessa forskningsmiljöer levande! Jag hade även förmånen att få läsa en del av mina forskarutbildningskurser vid andra universitet i landet, främst vid Göteborgs universitet. Där kom jag, tack vare Jan Schoultz, i kontakt med forskningsnätverket FoLI (Forskning om Lärande och Interaktion). Jag var under några år deltagare i det nätverket tillsammans med ett stort antal doktorander och seniora forskare som intresserar sig för forskning om lärande och interaktion utifrån ett sociokulturellt perspektiv, och deltog i de flesta av nätverkets många intressanta konferenser.

Jag vill tacka Lärarförbundets vetenskapliga råd som 2008 beviljade mig ett stipendium för två veckors deltagande i Lärarförbundets årligen arrangerade skrivarinernat i Åre. Det var två mycket värdefulla veckor som bidrog med en exklusiv och annorlunda akademisk miljö. Där fick jag effektiv tid för skrivande och deltog i intressanta avhandlingsrelevanta diskussioner tillsammans med fyra andra doktorander och en senior forskare. Skrivarinernatet rekommenderas varmt till andra doktorander inom det utbildningsvetenskapliga fältet!

Vid avhandlingsarbetets mitt- och slutdel läste flera personer min avhandlingstext extra noga. Ingrid Andersson från Linköpings universitet var opponert vid mitt 60-procents-seminarium och Per Gerrevall från Växjö universitet opponerade under mitt 90-procents-seminarium. Under den sista månaden läste också Bengt-Göran Martinsson och Mats Sjöberg vid Forskarskolan mitt avhandlingsmanus. Tack för noggrant läsande och konstruktiva synpunkter!

En del av avhandlingen skrevs på engelska. I avhandlingens andra artikel språkgranskade Michael Fenn och Judie Moss Månsson texten. Den avslutande sammanfattningen översatte Susan Canali, och avhandlingens Abstract språkgranskades av Judie Moss Månsson. Tack alla tre för hjälpen!

Jag vill också passa på att tacka de som hjälpte mig i samband med att jag samlade data till delstudierna. Här vill jag främst tacka de lärarstudenter, lärare och lärarutbildare som hade välviljan att ställa upp! Utan ert deltagande hade det definitivt inte blivit någon avhandling.

När forskarutbildningskurserna var avklarade och avhandlingen skulle skrivas var det några personer som var viktigast. Tack Ulla Karin för att du ställde upp som min lokala handledare i Kalmar. Därmed blev du min "närmaste" handledare. Du har alltid tagit dig tid och med omedelbar respons kommit med många skarpa, konstruktiva och rättframma synpunkter på min avhandlingstext! Tack Jan för din alltid mycket positiva och stödjande inställning till mitt avhandlingsskrivande. Tack Glenn för ditt handledarskap och dina viktiga synpunkter i avhandlingsskrivandets slutskede! Utan er hade det inte blivit någon avhandling. Utan Ulla Karins och Pers engagemang och stöttande hade jag inte heller kommit iväg på så många olika forskningskonferenser i Norden, Europa och världen, något som varit väldigt lärorikt och roligt.

Sist, men inte minst, utan mest, tackar jag mina närmaste för att ni stod ut med att se mig med datorn i knät så ofta under det sista halvåret. Anne, Stina och Vilgot, nästa sommar ska jag vara mer närvarande och ha mycket längre semester!

Högskolan i Kalmar i december 2009 - snart Linnéuniversitetet!

Henrik Hegender

# AVHANDLINGENS TRE STUDIER

Föreliggande avhandling baseras på följande tre studier:

## **Studie I**

Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett mischmasch av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.

## **Studie II**

Hegender, H. (under tryckning). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

## **Studie III**

Hegender, H. (2009). Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. Manus inskickat för publicering.





# INNEHÅLL

<b>DEL 1</b> .....	<b>11</b>
<b>1. BAKGRUND, TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>11</b>
INTRODUKTION .....	11
LÄRARKUNSKAP .....	13
Studier av lärarkunskap .....	15
EN KUNSKAPSTEORETISK UTGÅNGSPUNKT: LÄRARKUNSKAPENS UTTRYCKSFORMER OCH KUNSKAPSGRUNDER .....	16
LÄRARUTBILDNINGSFORSKNING: ENHETLIG ELLER DISPARAT? .....	20
Lärarytelsestraditioner och lärarkunskap .....	23
LÄRARUTBILDNING OCH FORSKNINGSAKNYTNING .....	25
VERKSAMHETSFÖRLAGD LÄRARUTBILDNING .....	29
YRKESRELATERAD HANDLENING .....	32
YRKESRELATERAD BEDÖMNING .....	34
AKADEMISK YRKESUTBILDNING OCH REFLEKTION .....	37
TEORIER OCH FORSKNING OM YRKESUTBILDNING, YRKESLÄRANDE OCH YRKESKUNSKAPER .....	38
<b>2. SYFTE</b> .....	<b>45</b>
FRÅGESTÄLLNINGAR .....	45
<b>3. METOD</b> .....	<b>47</b>
STUDIEOBJEKT .....	47
DESIGN OCH URVAL .....	49
Studie I .....	50
Studie II .....	50
Studie III .....	53
ANALYS .....	54
Analysverktyg och analysförfarande .....	55
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	56
STUDIERNAS TROVÄRDIGHET OCH GILTIGHET .....	59
Urval .....	59
Analys .....	60
<b>4. SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS TRE STUDIER</b> .....	<b>63</b>
STUDIERNAS GEMENSAMMA ANALYSVERKTYG .....	63

STUDIE I: LÄRARUTBILDNINGARS KUNSKAPSMÅL FÖR VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING. ETT MISCHMASCH AV TEORI OCH PRAKTIK .....	64
Bakgrund.....	64
Metod .....	64
Resultat .....	65
STUDIE II: THE ASSESSMENT OF STUDENT TEACHERS' ACADEMIC AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN SCHOOL-BASED TEACHER EDUCATION .....	66
Bakgrund.....	66
Metod .....	67
Resultat .....	67
STUDIE III: VILLKOR OCH PRAXIS. BEDÖMNING AV LÄRARSTUDENTERS YRKESKUNSKAPER UNDER VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING .....	69
Bakgrund.....	69
Metod .....	70
Resultat .....	71
<b>5. DISKUSSION.....</b>	<b>73</b>
VERKSAMHETSFÖRLAGD LÄRARUTBILDNING MELLAN AKADEMI OCH PROFESSION ..	73
Formulering av kunskapsmål i yrkesutbildning: ett dilemma .....	73
Avsaknaden av kunskap- <i>för</i> -praktiken i bedömningsamtalen .....	76
Bedömningsamtalens olika villkor .....	79
Bedömningens utfall .....	80
Bedömning på erfarenhetens grund.....	82
Bedömningsamtalen som gränsson?.....	83
<b>ENGLISH SUMMARY .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>101</b>
<b>DEL 2 .....</b>	<b>115</b>
<b>ARTIKLAR</b>	

# DEL 1

## 1. BAKGRUND, TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt introduceras avhandlingens forskningsfråga. Sedan definieras centrala begrepp och den kunskapsteoretiska utgångspunkt som används för att avgränsa och analysera forskningsfrågan. Vidare presenteras tidigare forskningsresultat och ställs i relation till teoretiska perspektiv på yrkesutbildning, yrkeslärande och yrkeskunskap, främst kopplat till lärarutbildning.

### Introduktion

Föreliggande avhandling handlar om lärarstudenters yrkeskunskaper.<sup>1</sup> Den övergripande forskningsfrågan är; hur formuleras och bedöms lärarkunskap inom svensk lärarutbildnings verksamhetsförlagda utbildning (VFU)?

Svensk lärarutbildning är, liksom flera akademiska yrkesutbildningar, uppdelad i kurser förlagda till högskola/universitet<sup>2</sup>, samt till de skolverksamheter som lärarstudenter utbildas att arbeta i.<sup>3</sup> Dessa två utbildningsdelar har länge benämnts med de vardagliga begreppen ”teori” och ”praktik”, där

---

<sup>1</sup> Avhandlingen skrevs inom ramen för ett vetenskapsrådsfinansierat forskningsprojekt: TVÅRTOM-projektet (Nordängers, Lindqvist, Hultman, Schoultz, & Hegender, 2005). Forskningsfrågan i projektet tog sin utgångspunkt i problematiken kring att olika kunskapsformer för lärares yrkeskunskaper framträder i högskoleförlagd respektive verksamhetsförlagd lärarutbildning och att lärandet av dessa förväntas integreras.

<sup>2</sup> Högskola/universitet benämns i fortsättningen för enkelhetens skull högskola då högre utbildning med såväl högskola som universitet åsyftas.

<sup>3</sup> Med skolverksamheter menas i avhandlingen, om inget annat anges; förskola, förskoleklass, fritidshem, det obligatoriska skolväsendet samt de frivilliga skolformerna för äldre barn och vuxna. Även särskolan med dess olika institutionella delar inräknas.

lärarstudenter läser akademiska, teoretiska kurser vid högskola och gör praktik inom skolväsendet. Det tyder på att lärarstudenter för sitt framtida läraryrke förväntas utveckla olika kunskaper i de två utbildningsdelarna, där den ena förmodas bidra med forskningsgrundade kunskaper och den andra med erfarenhetsgrundade kunskaper.

Svensk lärarutbildnings innehåll och struktur har förändrats ett otal gånger i modern tid. 1977 inordnades all svensk lärarutbildning under den högre utbildningens tak. Den blev högskoleutbildning från att tidigare varit uppdelad i utbildning av vissa lärarkategorier vid lärarseminarier, samt andra lärarkategorier vid universitet. En akademisering och ökad professionalisering av läraryrket var delvis avsikten. Enligt nuvarande högskolelag ska all högskoleutbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.<sup>4</sup> I de senaste lärarutbildningsreformerna (t.ex., Reg. prop. 1984/85:122; 1999/2000:135) är det officiella språkbruket att teoretisk och praktisk kunskap tydligare ska integreras. I lärarutbildning ska man, enligt den senaste lärarutbildningspolicyn, mer än tidigare integrera olika kunskapsformer, och det uttrycks att man med fördel kan göra detta under såväl högskoleförlagd som verksamhetsförlagd utbildning.

”Lärare förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan i lärarutbildningen mellan dessa inslag. Denna växelverkan kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning” (Reg. prop. 1999/2000:135, s. 17).

En skrivning i propositionens förarbete visar dock exempel på en tyngdpunktsförskjutning mot verksamhetsförlagd utbildning.<sup>5</sup>

”Lärarutbildningen skall därför mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter; den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och erfarenheten från denna skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. Samtidigt måste de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav och bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen” (SOU 1999:63, s. 76).

I den senaste lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109) tydliggörs inte den verksamhetsförlagda utbildningen på samma vis utifrån de ovan nämnda perspektiven. Däremot kritiseras verksamhetsförlagd utbildning för brister

---

<sup>4</sup> För konstnärliga högskoleutbildningar betonas, i stället för vetenskaplig grund, en *konstnärlig grund*.

<sup>5</sup> Detta är något som även Lindbergs (2002) avhandlings resultat kring den senaste lärarutbildningspolicyn (SOU 1999:63) visar. Den pedagogiska praktiken görs till utbildningens nav och det är där drömmen om helheten i lärarutbildningen ska förverkligas (a.a., s. 213).

avseende hur dess utlägg vid skolor sköts, hur skolor och lärarstudenters handledare sköter sitt uppdrag samt hur bedömning och examination av lärarstudenter hanteras (a.a.). Tidigare forskning kring verksamhetsförlagd lärarutbildning visar att de integreringsintentioner som beskrivs i policy ovan inte enkelt låter sig realiseras inom lärarprogram (Bengtsson, 1995; Bloomfield, Taylor & Maxwell, 2004; Bronäs & Selander, 2006; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Kessels & Korthagen, 2001; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Tirri, Husu & Kansanen, 1999).

Lärarstudenter befinner sig under sin utbildningstid i en gränsszon mellan akademi och profession. Samtidigt som de studerar i en akademisk miljö vid högskola genomför de också en del av sin utbildning i den framtida yrkesmiljön. Detta innebär att olika yrkestraditioner, kunskapstraditioner och kunskapsformer påverkar lärarstudenters förutsättningar för lärande, deras lärprocesser, vilka möjliga läranderesultat som kan förväntas och hur detta ska bedömas.

Det förefaller därmed intressant att granska hur lärarkunskap i VFU formuleras och bedöms av lärare från skolfältet samt lärarutbildare från akademien. Valet av VFU som studieobjekt motiveras med att den utgör en arena där forskningsgrundad kunskap samt erfarenhetsgrundad kunskap kan mötas eftersom forskningsgrundad kunskap gör anspråk på att vara konceptuell, dekontextuell och generell, och således lättare kan appliceras i skilda verksamheter. Mötet mellan lärarkunskapens former framstår inte lika självklart inom högskoleförlagd utbildning (HFU), där erfarenhetsgrundad, situerad och kontextuell kunskap från den autentiska skolverksamheten inte finns omedelbart tillgänglig.

## Lärarkunskap

I lärarutbildning förväntas lärarstudenter lära sig relevanta kunskaper för sitt kommande yrke. Till en fråga om kunskap i yrkesutbildning hör därmed åtminstone sex olika delfrågor: vilka former av kunskap lärs, vilket kunskapsinnehåll lärs, var lärs kunskaperna, när lärs kunskaperna, hur lärs kunskaperna och slutligen varför förväntas just dessa kunskaper läras?

Man kan alltså tala om lärarstudenters lärande utifrån minst sex perspektiv: ett formmässigt, ett innehållsligt, ett rumsligt, ett kronologiskt, ett processmässigt och slutligen ett politiskt/etiskt/professionellt perspektiv. Den första frågan om lärarkunskapens former är den som främst kommer att empiriskt studeras i avhandlingen. Kunskapsformen har emellertid alltid en relation till olika innehåll. Var kunskap kan eller bör läras är en viktig fråga när det handlar om högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning. Dessutom är tid en viktig faktor, såväl ur ett process- som ur ett innehållsligt och formmässigt perspektiv. Varför-frågan, utifrån det politiskt/etiska/professionella

perspektivet, kommer diskuteras utifrån teorier om yrkesutbildning och yrkeskunskap i avhandlingens diskussionsavsnitt.

Åtskilliga studier är gjorda om lärares yrkeskunskaper och/eller lärares lärande. Det begrepp som i ett internationellt perspektiv är vanligast förekommande i forskningssammanhang är just *lärarkunskap* (teacher knowledge) (Jordell, 2003). Ytterligare begrepp eller egenskaper som uttrycks då lärares yrkesrelaterade kunskaper beskrivs är lärares attityder, handlingar och föreställningar (a.a.), lärares relationer (Aspelin & Persson, 2008) och känslor (Hargreaves, 1998). Det är även möjligt att inbegripa lärares motivation, självförtroende och intresse i lärares kunskaper (jfr Ellström, 1997). Det mest kännetecknande för lärares kunskaper, och som tydligt särskiljer lärare från andra yrkesgrupper, torde vara didaktisk kunskap<sup>6</sup> (jfr Kroksmark, 1995).

I avhandlingen används begreppet *kunskap* då det är det vanligast förekommande och det mest allomfattande begreppet inom forskningsområdet (jfr Jordell, 2003). Oavsett hur lärares tankar och/eller handlingar uttrycks i lärares yrkesverksamhet (jfr Carlgren, Handal & Vaage, 1994) antas de i avhandlingen handla om lärares kunskaper. Med andra ord, lärares personlighet, känslor, tankar, föreställningar, attityder, etik som kommer till uttryck i lärares yrkesverksamhet i form av handlingar (verbalt eller ickeverbalt) betraktas som kunskap. Kunskapsbegreppet i avhandlingen kan jämföras med begreppet kompetens, ett begrepp som ofta används då kunskap omsätts i handling i yrkessammanhang (jfr Ellström, 1997; Gerrevall, 2007a).

Ellström (1997, s. 268) menar att yrkeskompetens består av fyra delar. Dels kan man definiera en persons (1) formella kompetens som rör den formella utbildningsnivån, dels (2) aktuell kompetens som rör den kompetens man förvärvat även utanför en formell utbildningssituation (i förvärsarbete t.ex.). Man kan även tala om en (3) officiellt efterfrågad kompetens, dvs. kompetens exempelvis uttryckt i platsannonser eller lönekriterier samt en (4) nödvändig kompetens, dvs. den kompetens som faktiskt krävs för att utföra arbetet. De två första delarna berör kompetens ur ett individperspektiv (eller flera individers) medan de två senare rör kompetens ur ett yrkesplatsperspektiv. Ellström (1997) använder begreppet *kompetens-i-användning* (competence-in-use) för att visa att kompetens varken befinner sig hos individen/er eller i yrkesfältet. Kompetensbegreppet förstås bäst utifrån ett interaktivt perspektiv (a.a.). I avhandlingens empiriska material står uttalanden om lärarstudenters kunskaper, och bedömning av dem i fokus. Utifrån Ellströms resonemang kan man därmed påstå att det är lärarstudenters *officiellt efterfrågade kompetens* som formuleras i kunskapsmålsdokument i avhandlingens första delstudie. Det betyder också att en definition av lärarstudenters kunskaper i bedömningsamtalen i avhand-

---

<sup>6</sup> Didaktisk kunskap kan enkelt översättas med "konsten att undervisa" men får därmed inte förstås som enbart den metodiska delen av undervisningen. Didaktik framställs också som den teoretiska och vetenskapliga förståelsen av undervisning (jfr general science of teaching, se Kroksmark, 1995).

lingens två efterföljande delstudier kan jämföras med Ellströms begrepp; *nödvändig kompetens* och *kompetens-i-användning*. Trots detta används i avhandlingen begreppet kunskap. Det motiveras med att kunskapsbegreppet är att betrakta som mer allmänt och inbegriper såväl de kunskaper som används i direkt yrkesutövning som de kunskaper som används för att förhålla sig till, diskutera och analysera yrkeshandlingar.

### *Studier av lärarkunskap*

Jordell (2003) har i rapporten *Conceptualizing teacher knowledge* gjort en metaanalys av lärarkunskap och drar slutsatsen att det är ett komplext arbete att begreppsliggöra lärares kunskaper. Jordell frågar sig till och med efter genomgången om det inte är ett omöjligt uppdrag, "a mission impossible", eftersom det bland forskare florerar en mängd olika uppfattningar, erfarenheter och teoretiska perspektiv, och därigenom en mängd skilda forskningsmetoder för att närma sig och försöka förstå området lärarkunskap. Studier kring lärarkunskap kan emellertid grovt indelas i (a) studier av hur lärarkunskap framställs i policydokument om lärare och lärarutbildning, (b) studier av hur lärares kunskaper framträder i lärares direkta arbete, samt (c) studier av lärares och andra parter föreställningar om lärarkunskap.

Ur ett svenskt perspektiv kan Alexanderssons (1994), Claessons (1999), Hultmans (2001), Magnussons (1998) och Wedins (2007) studier av lärares kunskaper och kunskapsbildning i skolverksamheter nämnas. I de tre sistnämnda studierna observerades lärares handlingar i skolverksamheter, och samtal fördes med lärare i anslutning till dessa. Wedin (2007, s. 234) menar att lärares kunskaper i första hand studerades ur ett innehållsperspektiv, men resultatet visar också att kunskapens innehåll relaterar tydligt till det praktiska lärararbetet. Även Hultmans (2001) resultat visar att lärares arbete i skolverksamheter genererar kunskap utifrån deras egna och deras kollegors yrkeserfarenheter, och att forskningsgrundad kunskap svårligen kan omvandlas i handling utan en anpassning i relation till den specifika skolkontexten. De "intelligenta improvisationer" som Hultman menar att lärare initierar i arbetet görs i första hand utifrån en blandning av dessa tidigare erfarenheter samt aktuella situationsinvi-ter.

Elbaz (1983) studie visar att lärares så kallade teoretiska och praktiska kunskaper inte är lätta att åtskilja, vilket redan titeln avslöjar: *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Dock visar hennes studie att det är den erfarenhetsgrundade (enligt Elbaz den praktiska) kunskapen som utgör grunden för lärares arbete. Elbaz studie använder ett tydligt deskriptivt och praktisknära perspektiv på lärares arbete (vad lärare *faktiskt* vet och kan). Shulman (1986) visar i stället upp ett mer normativt perspektiv och problematiserar lärares kunskaper ur såväl ett innehålls- som ett formperspektiv (vad lärare *bör* veta och kunna). Enligt Shulman kan lärares kunskaper innehållsmässigt beskrivas som ämneskunskap (content knowledge,) pedagogisk kunskap (pedagogical

knowledge) och ämnesdidaktisk kunskap (pedagogical content knowledge). Utöver dessa kan lärares kunskaper anses omfatta läroplanskunskap, kunskap om lärande, kunskap om olika utbildningssammanhang, kunskap om pedagogiska mål, syften och värden, och dess historiska och filosofiska grunder. Detta innehåll menar Shulman (1986) att man också kan problematisera ur ett kunskapsformperspektiv. Man kan tala om lärares kunskaper i form av lärares påståendekunskaper (propositional knowledge), lärares case-kunskaper (case knowledge) samt lärares strategiska kunskaper (strategic knowledge) (a.a.). Shulman menar att lärares påståendekunskaper och kunskaper om case i undervisningssammanhang befinner sig på en generell nivå, och är kunskaper-*om*-. Den strategiska lärarkunskapen är dock den som visar sig i direkt handling i yrkesverksamheten. Det är en kunskap-*i*- som handlar om hur man som lärare genom gott omdöme handlar i olika situationer.

Kroksmark (1995) har i samband med en studie av lärares didaktiska kunskaper formerat en modell som visar att didaktisk kunskap dels handlar om praktiska aktiviteter, dels teoretiska aktiviteter. I modellen presenteras på den ena halvan praktiska (1) spontana autodidaktiska aktiviteter då föräldrar uppfostrar barn och (2) lärares didaktiska handlingar i klassrum. På den andra halvan av modellen presenteras teoretiska (3) vetenskapliga studier av didaktisk verksamhet och en (4) filosofisk diskussion om didaktisk verksamhet. I de två förstnämnda praktiska aktiviteterna når man kunskap-*i*-, och i de två efterföljande teoretiska aktiviteterna når man kunskap-*om*- didaktisk verksamhet.

## **En kunskapsteoretisk utgångspunkt: lärarkunskapens uttrycksformer och kunskapsgrunder**

Frågan om kunskapens former har genom historien ägnats stor uppmärksamhet. Att det finns olika former av kunskap är de flesta överens om, men bruket att dela in dem i teoretisk och praktisk kunskap har vållat en livlig diskussion genom åren. Ett problem med indelningen är att de olika kunskapsformerna i en jämförelse ofta värderas hierarkiskt. Teoretisk kunskap har i den västerländska vetenskapen och filosofin historiskt sett stått överordnad den praktiska kunskapen. Utifrån uppfattningar kännetecknade av den logiska positivismen nedvärderades praktisk kunskap. Kunskap som inte kunde formuleras i en verbal sats var inte kunskap. Kunskapsdiskussionen har en mycket lång historia. Den aristoteliska kunskapsindelningen utifrån begreppen episteme, fronesis och techne är ett tydligt och ett ännu levande exempel på det.

Den aristoteliska kunskapsindelningen förklaras här i relation till forskningsfrågan och i slutet på detta avsnitt presenteras avhandlingens kunskapsteoretiska analysverktyg.



Tabell 1. Översikt över Aristoteles kunskapsformer.

Kunskapsområde Kunskap		Aktivitetsform	Syfte/funktion
Det teoretiska	episteme	theoria	förstå/insikt/analys
Det praktiska	techne fronesis	poiesis praxis	producera/framställa social-etisk interaktion

Not. Från Saugstad (2006, s. 68).

Teoretisk kunskap är vad Aristoteles benämnde *episteme*, teoretiskt-vetenskaplig kunskap. Det är en kunskapsform där dess aktivitetsform *theoria* innebär att resonera, analysera och förklara, och orienterar sig inte mot en användning i det vardagliga verksamma livet. Praktisk kunskap indelas i *techne* och *fronesis*. *Techne* är den produktiva kunskapen där aktivitetsformen är *poiesis*, att producera/framställa något. Den kallas därför den praktiskt-produktiva kunskapen. *Fronesis* brukar kallas praktisk klokhet och visar sig i *praxis* i social samvaro (Saugstad, 2006). De två kunskapsformerna (områden enligt Tabell 1 ovan), teoretisk och praktisk, är skilda på så vis att det saknas ett omedelbart eller nödvändigt samband dem emellan (a.a.). Saugstad (2002) tolkar indelningen som att teoretisk kunskap är fri och varken bunden eller begränsad av en given verksamhet medan praktisk kunskap däremot alltid är knuten till olika typer av verksamheter och därmed alltid är kontextberoende.

Aristoteles indelning av teoretisk och praktisk kunskap måste förstås i relation till den tid då den gjordes. Om man ska relatera indelningen till dagens krav på yrkeskunskaper måste man ta i beaktande att i det moderna samhället har flera yrken utvecklats till professioner genom en stark koppling till forskningsgrundad kunskap. Därmed kan dåtidens *techne*-kunskaper svårigen jämföras med de yrkeskunskaper som krävs i flera av dagens moderna yrken. I avhandlingen används trots detta Aristoteles indelning av kunskapens aktivitetsformer. Lärares teoretiska och praktiska kunskaper kommer, för att kunna analyseras, delas upp i hur de uttrycks (jfr aktivitetsformer) och vad som utgör deras grund.

Först beskrivs här lärarkunskapens uttrycksformer med hjälp av de två begreppen påstående och procedurer. Begreppen hämtas från Fenstermachers (1994) filosofiska diskussion om lärarkunskap. Teoretisk kunskap betraktas ofta som kunskap som kan uttryckas verbalt i satsen och kan därför kallas påståendekunskap (propositional knowledge, Fenstermacher, 1994), kunskap *om* eller förståelsekunskap. Den praktiska kunskapen är kunskap som är intimt sammankopplad med handling och kan därför kallas procedurkunskap (jfr performance knowledge, Fenstermacher, 1994), kunskap *i* eller färdighetskunskap. Redan i denna första enkla indelning stöter man dock på problem. Med exemplet lärarkunskap ska dessa problem förtydligas.

En utbildad lärare i ett skolämne har kunskaper för att kunna utöva sitt yrke. Dessa kunskaper kan exempelvis indelas i påståendekunskap, t.ex. förståelsekunskap om ämnet, och procedurkunskap, t.ex. färdighetskunskap att

undervisa i ämnet. Den första kunskapsformen kan kallas påståendekunskap *om* ämnet och den andra kunskapsformen kan kallas procedurkunskap *i* att undervisa. Problemet är dock att lärarkunskap i handling, procedurkunskap, i stor utsträckning är av formen talat språk. Man kan då förledas tro att lärares alla uttalande påståenden är av formen påståendekunskap. Men det är snarare tvärtom. Påståenden som läraren uttalar i sitt yrke antas i avhandlingen vara procedurkunskap om de uttalas i syfte att åstadkomma något i en yrkessituation: procedurkunskap är kunskap i yrkeshandling. Lärares ämneskunskaper visar sig alltså i handling när lärare undervisar i dessa, och omvandlas i en procedur. Om läraren däremot talar om sina yrkeskunskaper utanför sin yrkessituation är kunskapsformen påståendekunskap.

Den andra delen av lärarkunskap som ska granskas i avhandlingen är dess kunskapsgrunder. Därmed behöver begreppsparen forskningsgrundad kunskap och erfarenhetsgrundad kunskap definieras. All högskoleutbildning, och i synnerhet yrkesutbildning, ska vila på vetenskaplig grund *samt* beprövad erfarenhet (SFS 1992:1434). Enligt denna formulering har kunskap olika kunskapsgrunder, oavsett hur kunskapen uttrycks (i påståenden eller procedurer). För en analys av denna form av kunskapsgrundsdifferentiering används Cochran-Smith och Lytles (1999) två olika begrepp: kunskap-*för*-praktiken (knowledge-*for*-practice) samt kunskap-*i*-praktiken (knowledge-*in*-practice) som de utvecklat i studier av lärares arbete. Enligt kunskap-*för*-praktiken finns kunskaper som har sin bas i akademien, och lärare antas använda sig av dessa i sin yrkesverksamhet. Enligt kunskap-*i*-praktiken antas yrkesverksamma lärare själva generera kunskap i sina skolverksamheter, som också med automatik används. Enligt kunskap-*för*-praktiken utvecklas alltså kunskap, på vetenskaplig grund, inom akademien i syfte att ge implikationer för lärares yrkesverksamheter.<sup>7</sup> Enligt kunskap-*i*-praktiken utvecklas istället kunskap av yrkesmännskor själva, på erfarenhetens grund.

Dessa två kunskapsbildningsprocesser har skilda metoder. Den forskningsgrundade kunskapen konstrueras systematiskt, och med explicita metoder, av t.ex. forskare som exempelvis kan befinna sig i lärares yrkesverksamhet för att vinna kunskap om denna. Med Saugstads (2006) terminologi är forskaren i detta sammanhang en åskådare, och läraren en deltagare. Det betyder att kunskapen som forskaren konstruerar, i det här fallet lärarkunskap, aldrig kan bli något annat än en åskådarkunskap, eller påståendekunskap på vetenskaplig grund. Forskaren konstruerar naturligtvis också sin egen yrkeskunskap i detta görande, exempelvis kring forskningsmetodik. På det viset är forskaren såväl deltagare som åskådare, eller snarare ingår åskådandet som det självklara i det forskande arbetet, vilket inte med automatik ingår i lärarens, trots allt normativt tal om den reflekterande och kritiske läraren (jfr SOU 1999:63). Till skillnad

---

<sup>7</sup> All forskningsgrundad kunskap har dock inte det direkta syftet att vara vägledande eller ha en styrande funktion för verksamheter (jfr grundforskning och tillämpad forskning).

från forskarens åskådande uppgift har deltagaren, läraren, i stället som uppgift och skyldighet att få en utbildningsverksamhet att fungera. Det betyder att kunskapen som lärare i första hand konstruerar är en kunskap som är starkt deltagarorienterad. Åskådarperspektivet är underordnat deltagarperspektivet i det direkta görandet. Handlingar måste ständigt utföras i den pågående utbildningsverksamheten, och de utförs av en deltagare, inte av en åskådare. Detta konstaterande betyder inte att den deltagande läraren inte *kan* vara en åskådare i sin egen praktik. Det som åsyftas med åskådarkunskap i detta sammanhang är att man har kunskap *om* lärarkunskap. Det är alltså mycket svårt, i ett deltagande, att åskåda sitt eget görande och egna kunskaper (jfr Erlandson, 2006). Därmed kan konstruerandet av lärares deltagarkunskap anses som mer centralt än åskådarkunskapen, i lärares vardagliga arbete i den direkta utbildningsverksamheten med barn och elever.

Utifrån ovanstående resonemang framträder begreppsparen teoretisk kunskap och praktisk kunskap som alltför generella och därmed trubbiga som analysverktyg (jfr även Eriksson, 2009). Av den anledningen analyseras lärarkunskap i avhandlingen i stället med hjälp av nedanstående två begreppspär:

Lärarkunskapens uttrycksformer:

- påståendekunskap och procedurkunskap (jfr Fenstermacher, 1994)

Lärarkunskapens kunskapsgrunder:

- kunskap-*för*-praktiken och kunskap-*i*-praktiken (Cochran-Smith & Lytle, 1999)

Högskolor och universitet ansvarar för lärarutbildning i Sverige, och till största delen är utbildningen högskoleförlagd (HFU). Utbildningen förläggs dock till viss del i skolverksamheter i form av verksamhetsförlagd utbildning (VFU). I avhandlingen antas att dessa två utbildningsdelars uppgifter är att bidra med olika kunskapsinnehåll, kunskapsformer liksom kunskapstraditioner. Högskoleutbildning är vanligtvis organiserad utifrån ett ämnesperspektiv. Inom lärarutbildning studerar lärarstudenter högskoleförlagda kurser knutna till akademiska ämnen, och förväntas lära sig forskningsgrundade kunskaper (kunskap-*för*-praktiken). Lärarstudenter förväntas i dessa kurser ofta uttrycka dem i påståendeform. När lärarstudenter har verksamhetsförlagd utbildning förväntas de använda och omsätta kunskap-*för*-praktiken i de skolverksamheter som de verkar: kanske i form av procedurkunskaper. Utifrån kunskapsbildningsprocessen kunskap-*i*-praktiken är dock procedurkunskaper till sin uttrycksform något som radikalt skiljer från forskningsgrundade påståendekunskaper. Det betyder att det krävs en process av lärande vilken kan beskrivas som komplex, och något annat, än att forskningsgrundade påståendekunskaper, förvärvade i en verksamhet, enkelt kan användas i en annan verksamhet (jfr

Saugstad, 2006; Säljö, 2003). Kunskap-i-praktiken kan endast läras inom ramen för en skolverksamhets kontext och utifrån dess kunskapstradition.<sup>8</sup> Även påståendekunskaper skapas i skolverksamheter, men till skillnad från forskningsgrundade påståendekunskaper har de erfarenheten som grund. I verksamhetsförlagd utbildning (liksom i högskoleförlagd) kan alltså olika kunskapstraditioner och kunskapsformer mötas. Om de gör det, och på vilket vis de gör det, är beroende av vilka perspektiv på yrkeskunskaper och yrkeslärande som råder och/eller förhandlas fram i dessa miljöer, och vilka aktörer som ingår. Cochran-Smith och Lytle (1999) har presenterat ytterligare en kunskapsbildningsprocess som kompletterar de två tidigare. Den benämns kunskap-ur-praktiken och är ett exempel på när yrkeskunskap definieras, diskuteras och förhandlas fram i forsknings- och utvecklingsprojekt där såväl forskare som erfarna och icke erfarna lärare (och lärarstudenter t.ex.) deltar (jfr aktionsforskning).

I *Figur 1* nedan visas förhållandena mellan lärarkunskapens uttrycksformer och kunskapsgrunder. Detta ramverk används i avhandlingen som analysverktyg i de tre delstudierna.

		Lärarkunskapens kunskapsgrunder	
		Kunskap-för-praktiken	Kunskap-i-praktiken
Lärarkunskapens uttrycksformer	<b>Påståendekunskap</b>	analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till pedagogiska/didaktiska teorier	analysera och tala om egna och andras skolbaserade handlingar i förhållande till konsekvenser i och för skolpraxis
	<b>Procedurkunskap</b>	handla i förhållande till pedagogiska/didaktiska teorier	handla i förhållande till beprövad erfarenhet

*Figur 1.* Lärarkunskapens uttrycksformer och kunskapsgrunder och dess relationer till varandra.

## Lärarutbildningsforskning: enhetlig eller disparat?

I följande avsnitt ges en bild av forskningsresultat om lärarutbildning i ett nationellt och internationellt perspektiv.

<sup>8</sup> Ett autentiskt skolsammanhang (t.ex. klassrumsmiljö) kan aldrig skapas inom ramen för högskoleförlagd utbildning, såvida man inte använder sig av övningskolor.

Forskning om lärarutbildning har under den senaste tjugoårsperioden intensifierats och kan idag sägas vara omfattande (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Utifrån studier inom lärarutbildningar i såväl Nederländerna, Australien som Canada drar Korthagen, Loughran och Russell trots detta slutsatsen att en stark och generell kunskapsbas gällande lärarutbildning saknas. Dessa slutsatser delas av flera internationellt kända forskare inom lärarutbildningsfältet i USA (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Grossman & McDonald, 2008). Samma konstaterande görs för en svensk och nordisk kontext (Ahlström & Kallós, 1995; Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren & Hauge, 1997; Lindberg, 2002; 2003), samt den brittiska kontexten (Edwards, Gilroy & Hartley, 2002). Det pragmatiska värdet av internationella forskningsresultat för en specifik nations lärarutbildning är inte heller självklart. Det beror delvis på att länders lärarutbildningars organisation, innehåll och mål är olika (Corrigan & Haberman, 1990; Kansanen, 1997; Lindberg, 1997). Det förekommer stora skillnader även inom svenska lärarutbildningar (jfr Andersson, 1995; Calander, 2004, Carlgren, 1992, Jedemark, 2006). Det betyder att viss försiktighet behöver iakttas vid refererandet till tidigare studier inom lärarutbildningsfältet, samt att resultat av forskning inom fältet lärarutbildning måste värderas i relation till dess kontextuella villkor (jfr Corrigan & Haberman, 1990).

Trots att svensk och internationell forskning om lärarutbildning kan anses differentierad finns en gemensam nämnare, nämligen att utbildningsresultaten i många länder uppfattas som problematiska och att lärarutbildningar utpekats vara orsaken till problemen. Lärarutbildningar uppfattas till och med befinna sig i en överlevnadskris (Lindberg, 1997; Wideen, 1995). Detta kan sägas bli förstärkt av att skarp kritik nyligen riktats mot den senast reformerade svenska lärarutbildningens innehåll och form (Högskoleverket, 2005, 2006a, 2006b, 2008). Andra utvärderingar och tidigare utredningar (t.ex. Reg. Ds 1996:16) och forskning (t.ex. Black & Halliwell, 2000; Borko & Mayfield, 1995) visar att lärarutbildningar generellt uppfattas som bristfälliga i att utbilda lärarstudenter i vad som anses vara adekvata kunskaper.

Många nyblivna lärare i Sverige upplever dock att de direkt efter avslutad lärarutbildning känner sig tämligen väl förberedda för yrket (Andersson, 2005; Jönsson, 1998). Efter en kortare tid i yrket uttrycker däremot många att läraryrkets sociala och relationella sidor krävde mer av dem än de förväntat sig. De handlar om kontakter och relationer med kollegor, elever och föräldrar, och att hantera konflikter t.ex. Nyblivna lärare uttrycker emellertid samtidigt att man gällande dessa kompetenser svårigen kan förberedas fullt ut inom ramen för lärarutbildning (Andersson, 2005). Delvis av det skälet finns en hel del forskning om utbildade lärares yrkessocialiseringsprocesser, något som inte utgör något omedelbart fokus i avhandlingen.

Brister eller problem inom lärutbildningar är något som måste hanteras och lösas internt, om det ska komma några varaktiga förändringar till stånd, menar Wideen och Grimmet (1995). De förespråkar en rekonceptualisering lokalt hos dem som arbetar med lärutbildning, inte endast en restruktureringsav utbildningsintentionerna från centralt håll. Om denna rekonceptualisering överhuvudtaget är möjlig utan en radikal samhälllig restruktureringsdiskuterar Beach (1999, 2000). Ett par svenska etnografiska studier kring lärutbildningsreformer visar också att någon förändring av utbildningsverksamheten inte sker, i överensstämmelse med gällande policydokument och dess förändrande intentioner (a.a.). Även Carlgrens lärutbildningsreformstudie (1992) visar att en, enligt reformintentionerna, mer enhetlig lärutbildning inte realiserats.

Lindberg (2003) visar att svensk lärutbildningsforskning under det senaste halvsekleket kännetecknats av parallella monologer. Det betyder att de olika forskningsinsatserna sällan relaterar till varandra, att nya svenska forskningsprojekt inte tar vara på och bygger vidare på den nationella lärutbildningsforskningen i tillräcklig utsträckning. En förklaring till detta kan vara att svenska forskningsprojekt inom lärutbildningsfältet är relativt differentierade. Ahlström och Kallós (1995) visar i sin studie att svensk lärutbildningsforskning kan indelas i följande forskningsområden: (1) historiskt orienterade studier, (2) studier med fokus på rekryteringsfrågor, (3) studier om den skolbaserade delen av lärutbildning, (4) studier av fortbildning i lärutbildning, (5) studier om generella lärutbildningsfrågor samt (6) effektstudier.

En liknande översikt av amerikanska studier har genomförts av Cochran-Smith och Fries (2005). De konstaterar att amerikansk forskning nästan uteslutande varit inriktad mot forskning *för* lärutbildning. Forskning *för* lärutbildning har, till skillnad från forskning *om*, en tydlig normativ inriktning där forskningsresultat ska bidra med kunskap direkt applicerbar på hur lärutbildningar ska hantera sina problem.<sup>9</sup> Cochran-Smith och Fries visar att forskningens frågor för lärutbildning i USA under de senaste hundra åren varit tidsepokrelaterade. Under 1920-1950-talet var lärutbildningsforskningen fokuserad mot *läroplansproblem*. Under 1960- till 1980-talet förändrades den till *träningssproblem*, 1980-2000 till *lärandeproblem* och från 1990 till nutid till *policyproblem*. Att forskarna såg lärutbildning som ett läroplansproblem (20-50-tal) innebar att en förbättrad lärutbildning skulle nås genom en systematisering och standardisering av landets lärarprogrammens utbildningsplaner. Lärutbildning som ett träningssproblem (60-80-tal) skulle lösas genom att man introducerade överförbara träningsstrategier som ledde till önskade undervisningsstrategier hos de lärarstuderande. Lärutbildning som ett lärandeproblem (80-2000-tal) skulle lösas genom att fokusera en mer kognitivistisk syn på hur lärare lär sig undervisa (jfr teacher-thinking-forskningen). Slutligen har lärutbildning från 90-talet till nutid betraktats som ett policyproblem där

---

<sup>9</sup> I Sverige är forskning *för* lärutbildning mycket ovanlig (Lindberg, 2003).

forskningen inriktats mot att identifiera kostnadseffektiva och resultatfokuserade policys (Cochran-Smith & Fries, 2005).

Även inom svensk lärarutbildning har lärarkunskap hanterats på olika vis under olika tidsepoker, och utbildningen kan sägas vara präglad av olika traditioner beroende på vilka lärarkategorier som ska utbildas. Orsakerna till de differentierade forskningsresultaten kan troligen förklaras av dessa förhållanden. Att benämna svensk lärarutbildning som ”lärarutbildningen”, i singular, kan därför anses vara omöjligt (jfr Lindberg, 2002). De senaste svenska lärarutbildningsreformerna har (kanske av ovanstående skäl) förespråkats en alltmer enhetlig lärarutbildning, och dess huvudprinciper kan sägas vara *integration* i ett generellt perspektiv; ”integration av traditioner, av ämnen, av studerande med olika inriktningar, av ämnen och metodik/didaktik, ämnen och pedagogik, samt av teoretiska och praktiska inslag” (Carlgren, 1992, s. 39). Detta kan också påstås gälla för reformperioden från och med 1999 (Reg. prop. 1999/2000:135). En återgång kan dock utläsas i den senaste lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109). Utredningens förslag kännetecknas nämligen av en mer differentierad lärarutbildning.

### *Lärarutbildningstraditioner och lärarkunskap*

I alla studier där man gör indelningar av fenomenet lärarutbildning används olika begrepp för att beskriva deras genomgripande drag. I avhandlingen används, för tydlighetens och enkelhetens skull, begreppet traditioner, trots att de refererade forskarna också använder begrepp som paradigm, praktiker eller ideologier.

Doyles (1990) indelning visar att lärarutbildning präglas av fem olika och parallella lärarutbildningstraditioner.<sup>10</sup> Den första, *the good employee*, kännetecknas starkt av en erfarenhetsgrundad kunskap där lärarstudenter bäst lär sig läraryrket genom att befinna sig i skolfältet. I den andra, *the junior professor*, står ämnesteorin i centrum. Akademiska studier kombinerade med en kort period i verksamheten hos en välutbildad ämneslärare är tillräckligt för att lära sig läraryrket. Den tredje, *the fully function person*, står för en personlighetsutvecklande lärarutbildning där psykologisk och personlig mognad är central för att bli en god lärare. Den fjärde traditionen, *the innovator*, står för en radikal lärarutbildning där lärarstudenter ska lära sig att bli skolans förnyare. Detta ska göras utifrån de senaste forskningsresultaten, och en teknisk rationalitet ska vara rådande för att förändra den traditionella skolpraktiken. Den femte traditionen, *the reflective professional*, kännetecknas av att lärarutbildning ska utbilda lärare till reflekterande praktiker som kritiskt kan förstå och utvärdera skolans verksamhet. Till skillnad från *the-innovator* ses, enligt *the-reflective-professional*, forskningsgrundade teorier inte som kunskaper möjliga att direkt

---

<sup>10</sup> Enligt Doyle benämnda som paradigm.

applicera i skolfältet, utan som verktyg för att förstå och analysera egna och andras handlingar i skolverksamheter.

Utifrån föreliggande avhandlings analysverktyg kännetecknas Doyles (1990) första tradition, *the-good-employee*, av kunskap-*i*-praktiken med fokus på procedurkunskaper. Motsatsen är *the-innovator*, som kännetecknas av kunskap-*för*-praktiken där teori och forskning ska vara styrande för vad lärarstudenter ska lära sig. *The-junior-professor*, kännetecknas även den av kunskap-*för*-praktiken där ämnesspecifika påståendekunskaper kan anses vara överordnade procedurkunskaper att undervisa i ämnet. De övriga två traditionerna (*the-fully-function-person* samt *the-reflective-professional*) problematiserar inte lärarkunskapens kunskapsgrunder eller uttrycksformer. De är inriktade mot vad lärare ska stå för och kunna göra.

Fem snarlika lärarutbildningstraditioner påvisas i Feiman-Nemser (1990) studie av amerikansk lärarutbildning. De är den (1) *praktiska*, (2) *akademiska*, (3) *personlighetsutvecklande* (4) *kritiskt-sociala* samt (5) *teknologiska* lärarutbildningstraditionen. Den praktiska är i stort sett identisk med Doyles *the-good-employee*. Den akademiska kan jämföras med Doyles *the-junior-professor* samt *the-innovator*. *The-innovator* kan här också förstås inom det som Feiman-Nemser kallar en teknologisk lärarutbildningstradition. Feiman-Nemser personlighetsutvecklande och kritiskt-sociala tradition liknar starkt Doyles *the fully-funktion-person* respektive *the-reflective-professional*

I Carlgrens (1992) studie av svensk lärarutbildning identifieras tre traditioner utifrån lärarutbildares föreställningar om läraryrket och utbildningen; *progressiv*, *kulturkonservativ* och *kulturradikal*. Progressivisterna dominerar den studerade lärarutbildargruppen, och studien visar att denna tradition "...omfattar ett konsensusperspektiv på samhället, en teknisk rationalitet, en icke-konstruktivistisk kunskapsuppfattning (kunskap som återspeglning) och /--- / en inställning till teori som benämning av världen och tillika instruktion för handling. Dessutom råder ett förhållande till läroplanen såsom en överhet" (a.a., s. 93).

Anderssons (1995) studie, som granskat lärarutbildares och lärarstudenters uppfattningar samt lärarutbildningars policydokument, visar upp ett resultat av en icke enhetlig lärarutbildningstradition. Andersson har utifrån bland annat Zeichners (1983), Doyles (1990) och Feiman-Nemser (1990) resultat konstruerat fyra olika lärarutbildningstraditioner som appliceras på empirin. Empirin utgörs dels av övergripande policydokument från regering och riksdag samt aktörer inom fyra olika lärarprogram. Resultatet visar att det varken i policydokument, bland lärarutbildare eller lärarstudenter finns någon enhetlig tradition. Policydokumenten kännetecknas av en *traditionellt yrkesmässig* samt en *akademisk* tradition. Bland lärarstudenterna uppfattas den traditionellt yrkesmässiga traditionen som den dominerande, medan lärarutbildarna anser att den akademiska är dominerande. Dessa resultat måste dock ställas i relation till den metod som användes för att samla in data. Lärarstudenter och lärarutbildare



intervjuades. Det betyder att det är deras tal *om* lärarutbildning som framträder. Andra resultat kanske skulle framträda om man hade studerat deras tal *i* lärarutbildningen, nämligen aktörernas handlingar som utförs i en faktisk lärarutbildningsverksamhet.

Ett sådant exempel finns i Jedemarks (2006) studie, där högskoleförlagda delar av lärarutbildning granskats. Studieobjektet var lärarutbildningskurser i högskoleförlagd utbildning. Deltagande observationer av undervisning gjordes, som kompletterades med intervjuer med de undervisande lärarutbildarna. De fyra olika lärarutbildningstraditioner som identifierades var lärarutbildning för (1) *personlig utveckling*, (2) *värdegrundsfostran*, (3) *analytiskt förhållningssätt* samt (4) *ämnesdidaktisk medvetenhet för elevers identitetsskapande*. De fyra traditionerna fanns representerade inom det studerade lärarprogrammet i olika omfattning inom olika delar (allmänt utbildningsområde samt två olika inriktningar). Dessutom, inom ramen för dessa identifierades tre olika lärandediskurser; (1) *lärande genom reflektion*, (2) *lärande genom tillämpning*, samt (3) *lärande genom analytiskt förhållningssätt*. Det visade sig, inte överraskande, att lärarutbildningsverksamheter som kännetecknades av *personlig utveckling* och *värdegrundsfostran* var verksamheter som tydligast förekom i kurser inom allmänt utbildningsområde. Verksamheter som kännetecknades av *analytiskt förhållningssätt* samt *ämnesdidaktisk medvetenhet* var tydligast i kurser inom de två studerade inriktningarna. Resultatet visar återigen att det inom lärarutbildning formeras olika fokus på vad lärarkunskap innebär, och att lärarstudenter därmed under olika delar i sin högskoleförlagda utbildning möter flera olika sätt att förstå lärares yrkeskunskaper. Utifrån föreliggande avhandlings analysverktyg, gällande lärarkunskapens kunskapsgrunder och uttrycksformer, kan de tre lärandediskurser som identifierats jämföras med lärarkunskapens uttrycksformer. Jedemarks lärandediskurser *lärande-genom-reflektion* och *lärande-genom-analytiskt-förhållningssätt* kan jämföras med de påståendekunskaper som lärarstudenter efter analys och reflektion verbalt ska kunna uttrycka. Den tredje identifierade lärandediskursen *lärande-genom-tillämpning* kan jämföras med vad lärarstudenter ska uttrycka såsom procedurkunskaper.

## Lärarutbildning och forskningsanknytning

De forskningsresultat som presenterats ovan bär spår av olika lärarutbildningstraditioner. I Sverige har lärarutbildning historiskt sett präglats av seminarie-traditionen och universitetstraditionen.

Seminarie-traditionen föddes i förskole-, småskole- och folkskollärarseminarierna. Dessa utbildningsinstitutioner har sedermera blivit lärarutbildning för förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Universitetstraditionen föddes i utbildningen av läroverkslärare som läste sin ämnesutbildning vid universiteten. Med andra ord fanns en delad utbildningstradition för utbildning

till lärare som var helt separerad såväl organisatoriskt, innehållsligt som geografiskt (Sjöberg, 2006). En skiljelinje gick mellan dem som utbildades till folkskollärare, senare klasslärare, som undervisade yngre barn, samt läroverkslärare, senare ämneslärare, som utbildades till att undervisa äldre barn. De olika traditionerna levde kvar även efter enhetsskolans införande på 60-talet, den vi idag kallar grundskola. En uppdelning fanns nämligen kvar i form av olika utbildningar för såväl förskolelärare, fritidspedagoger, lågstadielärare, mellanstadielärare som högstadielärare. I dagens lärarutbildning utbildas i stället tidigarelärare och senarelärare. Skiljelinjen är inte helt tydlig men kan tolkas gå kring skolår fem. Denna bakgrund kan antas ha stor betydelse för hur olika lärare och lärarutbildare ser på lärares arbete och lärarutbildning ur en mängd olika aspekter. Det som fokuseras i avhandlingen är bland annat lärarkunskapens kunskapsgrund, i en lärarutbildning som under de senaste decennierna fått ökande akademiska intentioner och högre krav på forskningsanknytning.

Carlgren (1995) gör i *Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen* ett inlägg om pedagogikens roll i lärarutbildning. Hon menar att pedagogiken är klämd mellan högskolans krav på vetenskaplighet och lärarutbildningens krav på praktisk nytta. Detta kan vara en förklaring till det ständiga problemet med balansen mellan akademisk pedagogikkunskap och metodisk pedagogikkunskap i lärarutbildning. Carlgren uttrycker att pedagogikens roll i lärarutbildning dock är trefaldig: pedagogikkunskap som bidrar till lärares (1) yrkeskunskap och praktiska användbarhet, (2) vetenskapliga och kritiska förhållningssätt samt (3) förändringsbenägenhet (a.a., s. 64). Den första rollen, att bidra med praktisk användbar pedagogikkunskap kan rimma med det som avhandlingens analysverktyg definierar som procedurkunskaper. Den andra rollen, att pedagogiken ska bidra med ett vetenskapligt pedagogiskt förhållningssätt rimmar med kunskap-för-praktiken. I vilken utsträckning detta låter sig göras i verksamhetsförlagd utbildning är det som kommer att studeras i avhandlingen.

Linné (1996) har studerat hur talet om lärarutbildning för folkskollärare och sedermera klasslärare förändrats över tid (1842-1988). Hennes resultat visar att svensk lärarutbildning, i skolpolitiska texter, från 1800-talets mitt kännetecknats av en *mekanisk-moralisk* kod utifrån den svenska kristna traditionen. Från och med början av 1900-talet förändrades koden till en *organisk-integrativ* kod där nationen, hembygden och barnet/eleven sattes i centrum. Vid mitten av 1900-talet skulle lärarutbildning grundas i objektivitet och mätbarhet: en rationell, *vetenskaplig* kod blev dominerande i statens styrdokument. Koden visar på stark tilltro till vetenskapens förmåga att ge svar på skol- och lärarutbildningsproblemet. Den nya koden visar, t.ex. i 1968 års lärarutbildningsreform, att ett (helt nytt) kritiskt förhållningssätt ska känneteckna lärarutbildning, något som var tvärt emot den tidigare normativt kristna mekaniskt-moraliska koden (a.a., s. 313ff). Linnés studie är gjord på policydokumentnivå och säger dock ingenting om hur detta realiserats i lärarutbildningsverksamheter.

Erixon Arreman (2005) påvisar i sin avhandling att en fortsatt intention om en akademisering av svensk lärarutbildning finns, även efter 1988. Studien sträcker sig från 1945 till 2002 och skiljer sig därmed från Linnés (1996). Inte endast policytexter, utan även lärarutbildares föreställningar om svensk lärarutbildning studerades, med särskilt fokus mot dess forskningsanknytning. Studien visar på en problematik som dels handlar om att förstärka svensk lärarutbildnings forskningsöverbyggnad<sup>11</sup>, dels hur en tydligare forskningsanknytning<sup>12</sup> ska realiseras i den faktiska utbildningen av lärare. Trots skapandet av en ny disciplin, *praktisk pedagogik*, och inrättandet av professurer under 1950- och 60-talet visade det sig att även dess forskningsresultat fick begränsad betydelse för lärarutbildning (a.a., s. 18). Under 90-talet gjordes på nytt en satsning för att stärka svensk lärarutbildnings forskningsöverbyggnad. Forskarutbildningsämnet samt en nationell forskarskola i *pedagogiskt arbete* inrättades. Erixon Arremans studie visar att en förstärkt forskningsöverbyggnad inte självklart garanterar en tydligare forskningsanknytning i lärarutbildning. Att rubba föreställningar och bryta traditioner inom lärarutbildning med hjälp av forskningsutveckling är en lång och svår process (a.a.). Resultatet visar dessutom att det finns en skillnad mellan manliga och kvinnliga lärarutbildare kring synen på forskningsutveckling i lärarutbildning. Män uttalar sig, generellt sett, mer distanserat till forskningsutveckling inom lärarutbildning och kvinnor är mer positivt inställda (a.a.).

Lindbergs (2002) studie visar också att talet om lärarutbildning på policynivå kännetecknats av talet om en samlad och forskningsgrundad lärarutbildningsordning (a.a., s. 184).<sup>13</sup> Talet indikerar dock en ambivalens kring lärares kunskaper och svensk lärarutbildnings kunskapsbas och samhällsuppdrag. Det uttrycks att läraryrket kräver en utbildning där problemet är såväl en integrering av teori och praktik (exempelvis forskning och pedagogisk verksamhet)

---

<sup>11</sup> Forskningsöverbyggnaden till en utbildning syftar på om de forskningsaktiva producerar forskningsresultat med relevans för utbildningen eller ej. En stark överbyggnad betyder att ett stort antal disputerade producerar relevanta forskningsresultat om och för lärarutbildning.

<sup>12</sup> Begreppet forskningsanknytning syftar på om forskningsresultaten som produceras inom lärarutbildningsfältet på något vis influerar utbildningens innehåll och form. ”Ända sedan 1977, när den nuvarande högskoleorganisationen trädde i kraft och flera yrkesinriktade postgymnasiala utbildningar inlemmades i denna organisation, har begreppet forskningsanknytning getts olika uttolkningar. Att stärka forskningsanknytningen kan göras på olika sätt och få olika innebörder. Den kan åstadkommas genom *lärarens* anknytning till forskning, genom *studenternas* delaktighet i pågående forskning och studenternas kännedom om aktuella forskningsresultat eller genom att *undervisningen* präglas av det slag av nyfikenhet, problemformulerande och kritisk skolning som kännetecknar kvalificerad forskning och ett vetenskapligt förhållningssätt.” (Askling, 2006, s. 42)

<sup>13</sup> Främst utifrån en analys av SOU 1999:63 men även redan i Skolkommissionens betänkande 1948:27 och senare efterföljande policytexter (a.a.).

samt att det behövs såväl mer teori som mer praktik, inget på bekostnad av det andra. Det uttrycks att det krävs bättre och tydligare samarbete mellan högskola och skola, men också bättre och tydligare samarbete inom de olika utbildningsområdena inom högskola (allmänt utbildningsområde, inriktningar, specialiseringar). Det talas dessutom om behov av en tydligare forskningsöverbbyggnad och forskningsanknytning i utbildningen. Problemet med att i lärarutbildning realisera dessa intentioner diskuterar Lindberg (2002) utifrån modernitetsteori. Han menar att talet om lärarutbildning som en önskvärd enhetlig utbildning där allt ska integreras är problematiskt.

Andra studier som berör forskningsanknytning inom akademisk yrkesutbildning är exempelvis Heggens (2008). Studien är en jämförande norsk survey-studie av lärare, sjuksköterskor och socialarbetare. Resultatet visar att lärarna i jämförelse med de båda andra yrkesgrupperna tydligast uttrycker att forskningsgrundad kunskap är minst viktig för den sammantagna kompetensen i yrket, i förhållande till praktisk kunskap och relationell kunskap.<sup>14</sup> Uttalandena har gjorts efter en termin, efter sex terminer i utbildningen samt efter tre år i yrket. Lärarna är positivt inställda till forskningsgrundad kunskap i början av utbildningen, men detta sjunker under utbildningens gång och är som minst positivt efter tre år i yrket. Forskningsgrundad kunskap värderas högst av sjuksköterskorna i yrkesgruppsjämförelsen. Däremot så värderar alla tre yrkesgrupperna denna kunskap som mindre viktig för yrkesutövandet i jämförelse med praktisk kunskap och relationell kunskap. När dessa kunskapsformer ställs i relation till hur stort gapet är mellan vad man anser att yrket kräver och vad man anser att man lärt sig i utbildningen så är det för lärarnas del störst gap avseende relationell kunskap. Resultaten är alltså tydliga vad gäller lärarnas värdering av forskningsgrundad kunskap. Det som dock är oklart i studien är om lärarnas upplevelse av bristen på exempelvis relationell kunskap i lärarutbildning avser den forskningsgrundade, den erfarenhetsgrundade och/eller påstående- eller procedurkunskap gällande den relationella kunskapen. En ytterligare fråga som kan ställas kring studiens resultat är om informanterna fick besvara enkätfrågorna utifrån utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar eller om det endast var den högskoleförlagda delen som avsågs. Ett förtydligande av detta saknas vilket betyder att det är svårt att relatera resultaten till föreliggande avhandlings forskningsfråga.

En liknande studie har gjorts av Terum (2008). Resultaten visar att det finns skillnader mellan norska allmänlärare och förskolelärare avseende synen på forskningsgrundad kunskap under verksamhetsförlagd lärarutbildning. Förskolelärarna värderar generellt sett forskningsgrundad kunskap högre än vad allmänlärarna gör. Allmänlärarna uttrycker att mentorena i skolorna och

---

<sup>14</sup> I studien är forskningsgrundad kunskap benämnd akademisk kunskap och definierad som teoretisk och vetenskaplig kunskap. Praktisk kunskap definieras som konkret och instrumentell färdighet, och relationell kunskap definieras med värderingar/attityder och personlig förmåga i relation till andra aktörer i yrket.

deras uppföljning under den verksamhetsförlagda utbildningen fungerar mycket bra. De är däremot kritiska till högskolelärares uppföljning. Förskolelärares inställning till högskolelärares uppföljning är mer positiv i jämförelse med allmänlärares. Resultaten från de båda studierna av Heggen (2008) och Terum (2008) är intressanta men indikerar också nya frågeställningar som i studierna blir obesvarade. I den förstnämnda studien kan man t.ex. fråga sig om forskningsgrundad kunskap verkligen kan värderas på ett generellt plan och om informanterna gjorde det i studien. Forskningsgrundad kunskap behandlas inom lärarutbildning nämligen inom flera olika typer av kurser. Exempelvis studerar en blivande matematiklärare forskningsgrundad kunskap i ämnet matematik men också i ämnet pedagogik, eller motsvarande.<sup>15</sup>

Hur forskningsgrundad kunskap tas emot, samt det omvända, hur erfarenhetsgrundad kunskap värderas och kan valideras visas i en svensk studie av Andersson och Hellberg (2009). I studien deltar erfarna barnskötare som efter flera års arbete i förskola studerar till förskolelärare i en förkortad lärarutbildning. Studiens utgångspunkt tas i teorin om perifert och centralt deltagande och lärande (Lave & Wenger, 1991). Resultaten visar att de blivande förskolelärares uttrycker att de har god användning av sina praktiska erfarenheter från arbete i förskola då de träder in som nya deltagare i högskoleförlagd lärarutbildning. Författarna menar också att de snabbare går från perifera till centrala deltagare i den högskoleförlagda utbildningen, i en jämförelse med lärarstudenter som saknar dessa erfarenheter.

## Verksamhetsförlagd lärarutbildning

Det finns många studier avgränsade enbart till verksamhetsförlagd utbildning (VFU), såväl i Sverige som internationellt. Även här används ofta lärarutbildningstraditionsbegreppet. Olika lärarutbildningstraditioner som kan sägas känneteckna den verksamhetsförlagda lärarutbildningen i USA har av Zeichner (1983) benämnts (1) *behavioristisk*, (2) *personlighetsutvecklande* (3) *traditionellt yrkesmässig* och (4) *problemorienterad*. Den personlighetsutvecklande är till skillnad från den behavioristiskt beteendefokuserade, kännetecknad av en fenomenologisk och kognitivistisk kunskapstradition som istället för beteenden betonar lärarstudenternas uppfattningar och attityder. Den traditionellt yrkesmässiga kan sägas vara närliggande den behavioristiska med en betoning av ett lärande från yrkeserfarna lärares handlingar (en mästare-lärling-modell). Den problemorienterade kännetecknas av ett lärande utifrån ett kritiskt reflekterande

---

<sup>15</sup> Vid flera lärarutbildningar i Sverige är ämnet pedagogik mindre synligt i många kurser och är inbäddat i tvärvetenskapliga kurser inom allmänt utbildningsområde. Vid vissa lärosäten är kurserna dock benämnda som ämnena pedagogik, didaktik eller pedagogiskt arbete.

perspektiv och kan jämföras med reflektion-handling-modellen som utvecklats av Lauvås och Handal (2001).

Dessa fyra traditioner beskrivs av Carlgren (1992) i förhållande till den svenska lärarutbildningskontexten. Hon menar att svensk lärarutbildning under sjuttio- och åttiotalet delvis kännetecknats av de tre förstnämnda, men i liten utsträckning av den fjärde problemorienterade traditionen. En positivistisk epistemologi där undervisning ses som tillämpad vetenskap och en syn på kunskap som återspeglning, och praktik som tillämpad teori har också varit dominerande inom svensk lärarutbildning (a.a.). Brusling (1987) visar i sin forskningsöversikt att VFU vid amerikanska lärarutbildningar under 70- och 80-talet kännetecknats av en reproduktion av en traditionell lärarroll. Orsaken förklaras av att skolfältets betingelser, som präglar lärarnas arbete, hindrar en förändring av rådande skolpraktik. Detta resultat låter sig beskrivas i ett flertal studier av verksamhetsförlagd utbildning då såväl mentorer från skolfältet som lärarutbildare från universitetet deltar i handledning och bedömning av lärarstudenters kunskaper (t.ex. Doyle, 1977; Gitlin, Rose, Walthers, & Magley, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1985). Bruslings egen studie i Sverige (1987) visar på likartade resultat. Mer nutida studier uppvisar samma typ av resultat såväl internationellt (Edwards & Protheroe, 2004; Erbilgin & Fernandez, 2008) som i Sverige/Norden (Franke & Dahlgren, 1996; Ottesen, 2007; Sundli, 2001; Søndena, 2002)

Franke (1990) och Franke och Dahlgrens (1996) resultat visar att mentorer uppfattningar av handledning av lärarstudenter under VFU skiljer sig åt. Informanter i studien är lärarstudenter som blivande mellanstadie lärare och deras mentorer i skolan. Det empiriska underlaget är handledningssamtalen mellan dessa samt intervjuer med mentorerna. Resultatet visar dels att (1) *lärarkunskap* uttrycks som en reflekterande respektive en ta-för-given-kunskap, dels uttrycks (2) *den verksamhetsförlagda utbildningen* vara ett objekt för reflektion respektive ett tillfälle för övning. Slutligen uttrycks (3) *lärares uppfattningar och beteendemönster* vara principorienterade eller episodorienterade. Studien uppvisar dock inte vilket perspektiv som är det dominerande. Franke och Dahlgren (1996) drar dock slutsatsen att det i det empiriska materialet finns tydliga spår av det reflekterande perspektivet i jämförelse med det, som det benämner, mer traditionella ta-för-givet-perspektivet. Samtidigt uttrycker författarna farhågor med det traditionella perspektivet och de argumenterar mot det utifrån läraryrket som en profession, där de menar att ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt krävs.

I en norsk studie av Ottesen (2007) uppvisas tämligen likartade resultat. Även här är det lärarstudenter, deras mentorer och deras handledningssamtal som är det empiriska underlaget. I detta fall är lärarstudenterna blivande gymnasie lärare i engelska. I studien är det tydligt att lärarstudenter i hög grad riskerar att endast överta de erfarna lärarnas erfarenhetsgrundade kunskaper utifrån ett ta-för-givet-perspektiv på lärarkunskap. Betoningen under VFU

riskerar att alltför mycket läggas på att prestera korrekt undervisning snarare än att diskutera möjliga undervisningssätt beroende på dess betingelser och intentioner med den (a.a.). Det senare är huvudresultaten även i Edwards och Protheroes (2004) studie. Deras studie visar att lärarstudenter i VFU behandlas som ställföreträdande arbetande lärare snarare än som studenter under utbildning.

Det som dock inte diskuteras i någon av studierna ovan är huruvida det önskade kritiska, reflekterande och utforskande perspektivet tar (bör ta) sin utgångspunkt i forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad kunskap. Att inta ett öppet, kritiskt och reflekterande och därigenom ett så kallat vetenskapligt förhållningssätt som lärare är möjligt utifrån båda kunskapsgrunderna. Huruvida lärare och lärarutbildare gör detta kommer denna avhandling delvis att studera.

I en nyligen publicerad avhandling har Gustavsson (2008) studerat seminariesamtal genomförda under lärarstudenters första läsår vid ett lärarprogram vid en svensk högskola. Syftet var att belysa spänningsfältet mellan yrkesfältet och högskolefältet som lärarstudenter under sin lärarutbildning befinner sig i. Det empiriska underlaget utgörs av seminarier samt enskilda samtal med lärarstudenter. Seminarierna som studerades genomfördes på högskolecampus men i anslutning till VFU för att utgöra "...ett forum för erfarenhetsutbyte och bearbetning av innehåll utifrån planerade tema" (a.a., s. 79). I varje av de fyra studerade seminarierna deltog ett tiotal lärarstudenter, varav en eller två agerade seminarieledare, samt en högskolelärare.<sup>16</sup> Resultatet visar en ambivalens hos lärarstudenterna. På ett generellt plan rör ambivalensen spänningen mellan en vardaglig yrkesmässig diskurs och en vetenskaplig. Resultatet visar att lärarstudenter å ena sidan förväntas delta fullt ut, å andra sidan förväntas inta ett iakttagande och utforskande förhållningssätt. Detta gäller dels specifikt inom VFU, men också i relationen mellan VFU (som blivande lärare) och högskoleförlagd utbildning (HFU) (som student). En annan ambivalens, gällande yrkesfältet, framträder när lärarstudenter under VFU vistas i och upplever skolverksamheter som något igenkännbart och "såsom det är" och sedan i HFU möter en beskrivning av yrkesfältet såsom under önskad förändring (ett förändrat läraruppdrag, SOU 1999:63). Där uppstår spänningar. Det som lärarstudenter upplever som det faktiska lärararbetet krockar med det önskat förändrade läraruppdraget, och detta ger förvirrande budskap i utbildningen. Lärarstudenterna i studien uttrycker en ambivalent inramning av läraryrket. "Studien visar hur studenten känner av, men saknar möjlighet att inom utbildningen identifiera denna förändring" (a.a., s. 153).

---

<sup>16</sup> Högskoleläraren var i detta fall Gustavsson själv. Seminarierna arrangerades inom ramen för en kurs inom allmänt utbildningsområde. Lärarstudenter, med alla olika möjliga inriktningar vid det studerade lärosätet deltog, såväl tidigarelärare som senarelärare.

Nilsson (2008) har studerat lärarstudenter med naturvetenskapliga ämnen och deras resa från student till lärare i lärarutbildning. Studien visar att lärarstudenterna beskriver utbildningen som en mycket komplex resa. Huvudresultaten i studien visar att lärarstudenterna i VFU har svårt att omsätta sina ämneskunskaper i undervisningssituationer tillsammans med elever. Likaså framkommer att den ämnesdidaktiska kunskapen inte i tillräckligt stor utsträckning behandlas i HFU. Den verkar hamna mitt emellan ämnesstudier och studier i pedagogik. Det empiriska underlaget är inhämtat med hjälp av observationer och intervjuer av lärarstudenter i direkt anslutning till undervisningssituationer i VFU, samt intervjuer, enkätsvar och en story-line-metod i HFU. I studien antas att lärarstudenters ämneskunskaper ska transformeras till ämnesdidaktiska kunskaper i VFU, och Nilsson menar att studenterna bör få ett bättre stöd i HFU för denna transformering. Begreppen teori och praktik används i studien och Nilsson menar att det upplevda gapet emellan de båda i större utsträckning borde minskas av lärarutbildare i HFU. Nilssons (2008) resultat är i stort sett identiskt med resultatet i en tidigare publicerad avhandling av Lager-Nyqvist (2003), som följde sju lärarstudenter i naturvetenskapliga ämnen under och efter lärarutbildning. Även här menar lärarstudenter att ämneskunskaper inte i tillräcklig utsträckning under lärarutbildningen har kunnat omsättas till ämnesdidaktiska kunskaper. Den ständiga frågan om "how-to-teach-the-subject" blir obesvarad, enligt lärarstudenterna.

Avslutningsvis refereras resultaten från en avhandling av Eriksson (2009). Hon har studerat teori och praktik i lärarutbildning med hjälp av en policydokumentanalys och en etnografisk ansats vid ett svenskt lärarprogram. Resultaten från den etnografiska studien visar att *teori* i form av teoretisk kunskap och vetenskaplig grund, och *praktik* i form av beprövad erfarenhet och praktisk erfarenhet är fenomen som svårigen låter sig integreras i lärarutbildningens olika utbildningsdelar, i enlighet med de intentioner som kan utläsas i svensk lärarutbildnings policydokument. Några försök till förklaringar ges. Det handlar till exempel om att lärarstudenter har förväntningar om att lärarutbildares hantering av teoretisk kunskap på vetenskaplig grund i HFU också ska synliggöra relationen mellan denna kunskapsform och det faktiska yrkesutövandet. Alla lärarutbildare förmår inte detta, enligt studenterna. Vidare visar resultatet att lärarstudenter under VFU inte avkräver lärare i skolverksamheterna samma synliggörande av en relation mellan de två delarna. Det finns exempel på lärare som gör försök men lärarstudenter är mer intresserade av hur det faktiska lärararbetet kan utföras (a.a.).

## Yrkesrelaterad handledning

Det förekommer åtminstone två typer av handledningsmodeller för yrkeslärande; mästar-lärling-modellen (Nielsen & Kvale, 2000; Lave & Wenger, 1991)



och handling-reflektion-modellen (Lauvås & Handal, 2001). Lärmodellerna innehåller antaganden kring *hur* man kan lära sig ett yrke i en yrkesverksamhet. Förhållandet till forskningsgrundad respektive erfarenhetsgrundad kunskap är centralt i de två lärmodellerna. Ett reflekterat lärande lyfts fram i handling-reflektion-modellen, och situerat och erfarenhetsgrundat lärande är centralt i mästare-lärling-modellen.

Mästare-lärling-modellen har en mycket lång tradition. Den härstammar från medeltiden då hantverksyrkena utvecklades starkt och skråväsenden bildades. Det finns därmed en stark hantverkstradition i mästare-lärling-lärandet. Nielsen och Kvale (2000) likställer mästarelära med lärande som social praxis och inkluderar även situerat lärande i denna modell. Lave och Wengers (1991) begreppspår *situerat lärande* har betytt mycket för mästarelärares utvecklande från ett individcentrerat till ett gemenskapscentrerat lärande. Enligt Nielsen och Kvale (2000) har mästarelärares fyra kriterier som grundats i en syn på lärande som social praxis och i en lärandeteori om situerat lärande (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) eller sociokulturellt lärande (Säljö, 2005). (1) *Praxisgemenskap*; lärandet sker i en social yrkesmässig gemenskap. Genom legitimt perifert deltagande i gemenskapens produktiva aktiviteter lär sig den lärande gradvis färdigheter, kunskaper och värderingar. (2) *Tillägnelse av yrkesidentitet*; att lära sig ett yrkes alla olika färdigheter är ett steg på vägen för att behärska yrket, och är avgörande för att kunna tillägna sig en yrkesidentitet. (3) *Lärande utan formell undervisning*; i en stark social och differentierad struktur finns möjlighet att lära genom observation och imitation av det arbete andra utför (mer erfarna s.k. mästare likväl som andra noviser). (4) *Utvärdering genom praktik*; utvärdering av arbetets utförande sker huvudsakligen i arbetssituationen genom kontinuerlig prövning av färdigheterna och genom den respons som fås av yrkets kunder/klienter/patienter/elever.

Handling-reflektion-modellen har konstruerats av Lauvås och Handal (2001). Redan 1979 publicerade de *En strategi för handledning – på egna villkor*, där de myntade begreppet praktisk teori som de sedan utvecklat till praktisk yrkestheori där relevansen för handledning av studenter i yrkesutbildningar är tydlig. Syftet med modellen var att komplettera och fördjupa den traditionella hantverksmodellen (mästare-lärling). Anledningen till detta är delvis ett missnöje med tillämpningen av den tidigare modellen och att man i grunden misstänker med de teoretiska utgångspunkterna för modellen. Lauvås och Handal (2001) förklarar att de två modellerna är motstridiga och olika när det gäller den teoretiska grunden, men att de mycket väl lämpar sig för en kombination i praktiken (a.a., s. 64).

Lauvås och Handals kritik av mästare-lärling-modellen avser främst den traditionella synen på ett tillrättalagt lärande. De hänvisar till exempel där praxisgemenskapen kan leda till ett för-givet-tagande av yrkeskunskaper. De menar att huvudfokus för lärandet bör vara studentens reflektioner över sitt eget handlingssätt, och grunderna för detta, och inte praxisgemenskapens

handlingssätt och grunder. Det finns en risk, menar Lauvås och Handal (2001), att den rådande yrkestraditionen alltför starkt påverkar och styr de kunskaper den lärande förvärvar. De menar vidare att handledningen och handledaren måste försöka sätta parantes om sina egna kunskaper och sätta den lärandes handlingar och reflektioner i centrum. Bristen på parantessättning är, enligt Lauvås och Handal (2001), problemet med den traditionella mästarläran som läromodell. Där är det i stället den s.k. mästarens (eller egentligen praxisgemenskapens) mer eller mindre korrekta handlingar som är utgångspunkten för lärandet.

Även Hultman (2009) problematiserar mästar-lärling-modellen med grund i en studie av lärarstudenter under VFU. Resultaten visar att mästaren inte nödvändigtvis är lärarstudenters handledare på fältet. ”Mästaren” utgörs snarare av lärarstudenters totala lärmiljö där kunskaper förvärvade i högskoleförlagda kurser tillsammans med handledarens erfarenheter och kontext utgör en lärlingstriangel där lärarstudenterna blir hela situationens lärlingar (a.a., s. 16).

## Yrkesrelaterad bedömning

Forskning om bedömning i utbildningssammanhang är omfattande.<sup>17</sup> Det vanligaste temat i sådan forskning är reliabilitets- och validitetsfrågor (jfr Jönsson, 2008; Nyström, 2004). Det innebär att man studerar med hur stor precision man bedömer, samt om man överhuvudtaget bedömer det man avser att bedöma. Forskningstemat är relaterat till det som kan kallas bedömningens produkt: en summativ bedömning.

Ett annat forskningstema är det som berör en processrelaterad bedömning för individers lärande och utveckling: en formativ bedömning. Man kan urskilja de båda genom att den summativa fokuserar ett *systems* krav på bedömning för examination, betygssättning och urval medan den formativa fokuserar *individens* rätt till bedömning för lärande och utveckling (Black, 2001; Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007; Clark & Rust, 2006). Det kan framhållas att de som bedömer (oftast lärare) behöver upprätthålla en balans mellan båda bedömningsperspektiven (Gerrevall, 2008). Gerrevall (2008) ger exempel på när det ena perspektivet ”tillåts” dominera över det andra och vilka negativa konsekvenser det kan föra med sig. Då ett individperspektiv tillåts dominera, i kombination med lärares oförmåga att hantera ett målrelaterat bedömningssystem, kan bedömning i skola leda fel (jfr Cliffordson, 2004 om betygsinflation; Selghed, 2004 och Tholin, 2006 om betygssättningsförvirring).

---

<sup>17</sup> En sökning i databasen *ISI Web of Science* med sökorden ”assessment and education” resulterar i 15 346 träffar på publicerade vetenskapliga artiklar. Som jämförelse ger sökorden ”learning and education” 23 047 träffar (2009-04-16).

Det andra exemplet, hämtat från USA, då systemperspektivet dominerar, kan leda till att ett starkt styrt bedömningssystem ökar utslagning av minoritetsgrupper och utarmar lärares professionalitet (Gerrevall, 2008).

Det som dock är en gemensam trend internationellt är att bedömning i utbildningssammanhang de senaste åren har kommit att kännetecknas av en allt tydligare mål- och kriterierelaterad bedömningspraktik där kunskapsmål för det som ska läras, och kriterier för de olika nivåer av lärande som ska uppnås formuleras och görs tydliga för alla parter (Gerrevall, 2007b). Denna målformuleringsprocess kan dock leda till otydlighet och förvirring, vilket Kroksmark (2002) visar i en granskning. Det målrelaterade bedömningssystemet skiljer sig från det normrelaterade systemet som kännetecknas av en psykometrisk rationalitet där den klassiska normalfördelningskurvan är utgångspunkt. Utifrån det normrelaterade systemet bedöms människors kunskaper i relation till varandras, i stället för i relation till uppsatta mål och kriterier. De båda systemen: (1) mål- och kriterierelaterat system respektive (2) normrelaterat system benämns också ibland för absolut respektive relativt system.

Den mål- och kriterierelaterade bedömningstrenden är också tydlig gällande bedömningen av lärares och lärarstudenters kunskaper i många länder (a.a.). Sedan 1990-talet har, framförallt i USA, åtskilliga system för bedömning, och skapande av bedömningskriterier (standards) för lärare och lärarstudenter utvecklats. Detta konstateras av Libman (2009) som granskat examinationsprocesser av lärare i bland annat Storbritannien, Frankrike och USA. Ansvaret för bedömning och skapandet av bedömningskriterier är fördelat på olika intressenter i olika länder. Ibland är det högskolor och universitet som står för detta. Det är dock vanligare att professionella organisationer såsom lärares fackföreningar och skolverk/skolkommittéer eller regeringsinstitutioner ansvarar för certifiering och licensiering av lärare (a.a.).<sup>18</sup> En studie av OECD (2005) visar också att i ungefär hälften av de deltagande OECD-länderna är inte lärarprogram ensam ansvariga för examination av lärare.

USA får här utgöra ett kortfattat exempel på hur en differentiering kring ansvaret för att skapa standards för lärarkompetens samt hur ansvaret för bedömning av denna kan se ut. Enligt Libman (2009) är National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) en av de största organisationerna. Det är en privat organisation som har ett mycket stort inflytande på utbildningspolicy i USA. 1996 publicerade den ett reformdokument som visade sig få stor genomslagskraft; "What Matters Most: Teaching for America's Future". Inom organisationen finns National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) som skapar bedömningskriterier för lärares fortbildning och certifiering samt National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) som skapar motsvarande kriterier för lärarprogram. I USA är dock

---

<sup>18</sup> *Certifiering* är den process då redan utbildade lärare ska fortbildas och därmed bedömas bli mer kvalificerade lärare. *Licensiering* rör den examinationsprocess då lärarstudenter ska bedömas och examineras under sin grundutbildning till lärare.

de enskilda staterna ansvariga för lärarcertifiering och licensiering, och det finns signifikanta skillnader mellan hur man hanterar detta. Majoriteten av staterna använder dock bedömningsdokumentet, kallat Praxis Series. Praxis I ska användas för att bedöma lärarstudenters akademiska förmåga, Praxis II deras ämneskunskaper samt allmän- och ämnesdidaktiska kunskaper. Praxis III ska stå för en utförandebedömning av lärarstudenter i klassrumsmiljö.

I Sverige är det högskolor och universitet som har det juridiska ansvaret för examinationen av lärarstudenter under utbildning (SFS 1993:100, 6 kap. 18 §), trots att ansvar läggs på de skolor där lärarstudenter gör sin verksamhetsförlagda utbildning. Där ansvarar skolornas lärare för handledning och viss bedömning. Historiskt sett har bedömning av lärarstudenter i Sverige förändrats. Fram till 1968 gjordes en tämligen grundlig bedömning av de blivande lärarstudenterna redan vid intagningen till lärarutbildning (lärarseminarier) (Sjöberg, 2006). Nålsögat var de kunskapstester och lämplighetsprov som genomfördes. Förkunskapskraven var tidigare bredare eftersom inte endast betyg från tidigare skolstudier var avgörande. Begrepp som *fallenhet för yrket*, *mogenhet*, *lämplighet* och *personliga anlag, egenskaper och förutsättningar* är exempel på det som statueras i lärarseminariernas stadgars antagningskrav (a.a.). Enligt en utredning använde lärarseminarierna i Sverige under femtiotalet inte mindre än tjugotvå olika provtyper; exempelvis i form av psykotekniska prov, intelligenstagningar, färdighetstester och karaktärstester (Malmquist, 1956). Dessa kom dock senare att begränsas, men även under sextiotalet användes lämplighetsprov såsom gruppövning och individualdiagnostik med bland annat intervju och prov i muntlig framställning (Sjöberg, 2006). Från och med lärarhögskolestadgan 1968 (SOU 1965:29) förekommer dock inga andra antagningskrav än gymnasiebetyg: "[l]ärarlämplighet hade förvandlats till studielämplighet" (Sjöberg, 2006, s. 330). Bedömning av blivande lärares yrkeskunskaper sker idag inom och under de år som lärarstudenter genomgår lärarutbildning.

Då bedömning av studenter i lärarutbildning studerats är det oftast bedömning i högskoleförlagd utbildning som varit i fokus (Darling-Hammond & Snyder, 2000). En form av sådan bedömning, interaktiv examination, har visat sig effektiv i samband med bedömning av lärarstudenter i lärarutbildning (Jönsson, 2008). Resultaten i studien visar att, då autentiska exempel på lärares handlingar i skolverksamheter (videoinspelningar) används i HFU, kan lärarstudenter föra relevanta resonemang och göra adekvata bedömningar kring dilemman som lärare ställs inför i sitt arbete. Dessutom kan högskolans lärarutbildare i dessa sammanhang göra relevanta bedömningar av lärarstudenters kunskaper utifrån deras argument (a.a.). Bedömningssituationen i den studien var interaktiv på så vis att lärarstudenter tog ställning till olika undervisningsrelaterade problem. Lärarutbildarna gjorde sedan utifrån dessa ställningstaganden en bedömning av lärarstudenters kunskap. Den lärarkunskap som bedömdes i

dessa sammanhang var dock lärarstudenters påståendekunskaper *om* undervisningsrelaterade problem, inte deras skolbaserade procedurkunskaper, *in situ*.

Generellt sett är det få studier som uppmärksammat bedömning av lärarstudenter under VFU (Goodwin & Oyler, 2008). Några av dessa studier presenteras härmed. Clark och Rust (2006) uppmärksammar bristen på studier som fokuserar på lärarstudenters lärande under de bedömande momenten i lärarutbildning. Utifrån det motiverar de sin egen aktionsforskningsstudie kring hur bedömningssituationen under VFU på ett tydligare sätt kan engagera såväl lärarutbildares, mentorers, lärarstudenters och skolelevers lärande och framförallt lärarstudenternas självbedömande processer. Resultatet är en modell för hur en mer lärande-centrerad bedömning kan initieras. I en studie av Tillema (2009) fick lärarutbildare, mentorer och lärarstudenter utifrån lärarstudenters undervisande, eller pedagogiska, aktiviteter svara på enkätfrågor. Frågorna berörde (1) ramfaktorer för bedömningen, (2) upplevda problem kring bedömningen samt (3) vilka kompetenser som ska bedömas. Resultaten visade att det finns betydande skillnader kring syftet med bedömning samt vilka kriterier för bedömning som bedömarna menar att de använder. Raths och Lyman (2003) påvisar att lärarutbildare sällan gör en tydlig summativ bedömning av svaga lärarstudenter, för att underkänna och avskilja dem från utbildningen under VFU. Författarna menar att det vid lärarprogram i USA saknas en tydliggjord formulering av begreppet inkompetens och vad som kan betraktas som ett inkompetent beteende under VFU. Författarna visar exempel på hur underkännandets kriterier kan formuleras för att ge ett tydligare stöd för lärarutbildare då lärarstudenter behöver underkännas.

## **Akademisk yrkesutbildning och reflektion**

En som intresserat sig för och studerat professionella yrkesutövare är den amerikanska filosofen Donald Schön. 1983 publicerade han en, fortfarande ofta refererad, studie: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. I studien visar Schön empiriska exempel på att en teknisk rationalitet, som genomsyrar akademisk yrkesutbildning vid högskolor och universitet, i liten utsträckning används/kan användas av professionella yrkesutövare i faktisk yrkesverksamhet. I stället utvecklar yrkesmänniskor en rationalitet som Schön benämner ekologisk. Även svenska studier visar på liknande resultat (Svensson & Östnäs, 1990). Dessa två rationaliteter kan jämföras med de två perspektiv som Cochran-Smith och Lytle (1999) benämner kunskap-*för*-praktiken och kunskap-*i*-praktiken. Enligt kunskap-*för*-praktiken sägs dock inget om utifrån vilken rationalitet denna kunskap ska användas i en verksamhet. Kunskap-*för*-praktiken utgår endast från att det finns forskningsgrundad kunskap som man som yrkesmänniska ska använda sig av och ha nytta av i sin yrkesutövning. Den tekniska rationaliteten, enligt Schön, ska dock förstås som att man som

yrkesutövare förväntas applicera och *lösa* arbetsrelaterade problem med hjälp av forskningsgrundad kunskap. Teorin om ekologisk rationalitet utvecklar Schön (1983) kring begreppet *reflection-in-action*. Han menar att yrkesmännskor, för att lösa problem, reflekterar *i* handling. De gör det genom att använda forskningsgrundade kunskaper för att *identifiera* problem. Med hjälp av sina erfarenhetsgrundade kunskaper och de specifika kontextuella villkor som råder på arbetsplatsen löser de sedan problem. Det betyder att praktiker använder sig av ett handlingsorienterat tänkande som ersätter ett ensidigt teoriorienterat tänkande och handlande. Härifrån kommer också begreppsparet reflekterande praktiker. Den reflekterande praktiken är i styrdokumentet SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan utveckling* ett honnörord: läraren ska utbildas till en reflekterande praktiker.

Schön är en stark kritiker av ensidigt fokus på teoretisk kunskap utifrån en teknologisk rationalitet. Det omvända, alltför starkt fokus på praktisk kunskap kritiserar Goodson (2005). Han menar att lärarutbildningar, i exempelvis Storbritannien, uppvisar exempel på en praktisk fundamentalism. En ensidig betoning av det praktiska handlandet hos lärare riskerar att hamna i en behaviorism, där lärares handlande blir tekniskt och rutinmässigt och där intentioner, tänkande eller medveten reflektion kring möjliga handlingssätt saknas (jfr Carlgren, Handal & Vaage 1994; Goodson 2005). Dessa två perspektiv kan jämföras med det som Saugstad (2002, 2006) benämner ett utforskande eller ett deltagande perspektiv. Utifrån Ellströms (1996, 2005) teorier om arbetsplatslärande bör en balans åstadkommas mellan ett reflekterat och rutinbaserat lärande.

Kritik mot en reflekterande praxis eller reflektion-i-handling som möjlighet för lärande framhålls i flera studier (Beach 2005; Erlandson 2006, 2007; Johansson & Kroksmark 2004) liksom det problematiska med att försöka framtvunga reflektion som verktyg för lärande i utbildningssammanhang (Fendler 2003; Nerland 2006). Samtidigt beskrivs reflektion som nödvändigt men svårt att utveckla för lärarstudenter under lärarutbildning (Bengtsson 1995; Clandinin 1992; Grimmet & Erickson 1988; Grushka, McLeod & Reynolds 2005; Lauvås & Handal 2001; MacKinnon & Erickson 1992; Richert 1992). Huruvida resurserna för reflektion hämtas eller bör hämtas från forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad kunskap är dock oklart i flera av dessa studier.

## **Teorier och forskning om yrkesutbildning, yrkeslärande och yrkeskunskaper**

Diskussionen kring hur yrkesutbildningar ska hantera en balans mellan, eller en integrering av, forskningsgrundad och erfarenhetsgrundad kunskap har kommit att bli en never-ending-story. Calderhead och Shorrock (1997) menar att

integreringsproblemet uppstått på grund av att lärarutbildningar historiskt sett har gjort en överförenkling när det gäller teori och praktik, genom att inledningsvis särskilja dem och därigenom skapa ett gap som sedan ska överbryggas, länkas eller integreras genom att exempelvis försöka applicera teorin i praktiken eller använda teorin för att guida praktiken.

Det uttrycks i olika sammanhang att de olika kunskapsformerna ska länkas (linking), att det ska byggas broar dem emellan (bridging), att något ska överföras från det ena till det andra (transfer) eller att något ska överskrida gränser (boundary-crossing). För ett lärarutbildningssammanhang är denna diskussion ytterst relevant. Bidrag till denna diskussion återfinns exempelvis i Tuomi-Gröhn och Engeströms (2003) *Between school and work* samt Rainbird, Fuller och Munros (2004) *Workplace learning in context*. För en lärarutbildningskontext bidrar Korthagen (2001) med *Linking practice and theory*, samt Bronäs och Selanders (2006) *Verklighet, verklighet*. Några nedslag kommer att göras i ovanstående texter.

Bidragen i antologin av Tuomi-Gröhn och Engeström (2003) är skrivna utifrån situerade, verksamhetsteoretiska och sociokulturella perspektiv på lärande. Det innebär att man inte ser lärandet som instängt hos individen utan studerar det som ett aktivitetsbundet socialt, historiskt och interaktionistiskt fenomen. Det betyder också att det som studeras är samspelet mellan och inom individer och kollektiv (Säljö, 2003, s. 318).

Ett problem med det situerade perspektivet på lärande (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) är relaterat till transferbegreppet (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young (2003). Teorin kan förklara och visa exempel på hur överföring av lärande sker vid och inom en arbetsplats, men inte säga något om överföring mellan skola och arbete (a.a.). Författarna menar att verksamhetsteori och teorin om expansivt lärande (Engeström, 1987) kan vara en mer relevant ansats för att studera detta. Teorierna fokuserar relationer mellan olika aktivitetssystem snarare än ett individuellt lärande inom en praktikgemenskap. ”In this view, meaningful transfer of learning takes place through interaction between collective activity systems.” (Tuomi-Gröhn m.fl., 2003, s. 4). Detta kan jämföras med teorin om communities of practice (Wenger, 1998). Wenger menar att en person, som är huvuddeltagare i *en* community of practice, kan bli en *broker* som kan skapa förbindelser mellan olika typer av communities of practice. En form av överskridande (boundary-crossing) av lärande och kunskap anses därmed möjlig. Tuomi-Gröhn m.fl. tar exemplet med yrkesutbildning, där studenter befinner sig i den unika situationen att de kan agera mellanhand (*brokers*) genom att föra med sig instrument och insikter från arbetsplatsförlagda erfarenheter till (hög)skoleförlagda delar, liksom i omvänd riktning. De refererar också till Konkola<sup>19</sup> som introducerat begreppet *boundary zone*, som innebär en zon mellan två aktivitetssystem. Tuomi-Gröhn m.fl. menar att denna

---

<sup>19</sup> Konkola, R. (2001). Ett kapitel skrivet på finska publicerat i en antologi på finska där Tuomi-Gröhn och Engeström är redaktörer.

zon är en; "...hybrid, polycontextual, multi-voiced and multi-scripted context, the boundary zone is considered as a place where it is possible to extend the object of each activity system and to create a shared object between them. In that way, the activity itself is reorganized, resulting in new opportunities for learning." (a.a., s. 5).

I föreliggande avhandlingsstudie är detta relevant för Studie II och III där bedömningsamtal är studieobjekt. Dessa samtal genomförs med representanter från högskolans verksamhet (högskolelärare) och representanter från skolans verksamhet (lärare) samt lärarstudenter. Lärarstudenter skulle kunna betraktas som *brokers* i detta sammanhang, då de har kunskaper förvärvade från både akademien och yrkesfältet. Dessa samtalskontexter kan därmed sägas utgöra en boundary zone, som (inte rumsligt, men innehållsligt) befinner sig mitt emellan akademi och profession.

Guile och Young (2003) menar, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, att förvärvandet av kunskaper och färdigheter i yrkesutbildning är en fundamentalt social process som handlar om studenters deltagande i nya kontexter och att yrkeskunskap inte kan ses som ett innehåll som enkelt kan överföras. Utifrån detta konstaterande måste yrkesutbildningar innehålla verksamhetsförlagd utbildning. Man kan inte utbilda blivande yrkesmänniskor i en kontext, utifrån en viss typ av kunskapsgrund, och sedan förutsätta att de i en annan kontext kan använda dessa kunskaper (de måste läras *in situ*, jfr Säljö, 2003). Guile och Young (2003) menar därför att man måste reformulera fenomenet "överföring" av kunskap i yrkesutbildning på ett sätt som bidrar till en vidare diskussion om lärande. Denna reformulering kan generera nya insikter om pedagogiska implikationer för att stödja studenter att agera som boundary-crossers mellan och (hög)skoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning (Guile & Young, 2003, s. 65). Författarna fortsätter med att poängtera vikten av att studenter i yrkesutbildning får delta i VFU. De menar dock att ett ensidigt fokus på deltagande (participation) i en verksamhet inte är tillräcklig. Lärande på moderna arbetsplatser innebär visserligen en process av deltagande, men bör också involvera ett förvärvande av kunskap som kanske inte omedelbart är tillgänglig i den specifika community of practice man befinner sig. Kanske kan så kallade *learning studios* vara lösningen på detta. Lambert (2003) menar liksom Tuomi-Gröhn m.fl. (2003) att en utvecklande kunskapsöverföring (development transfer) bör kunna komma till stånd då studenter deltar i yrkesutbildning. Lambert (2003) har i lärarutbildning för yrkeslärare försökt initiera detta i learning studios. Det innebär att olika aktörer, i det här fallet, lärarstudenter, yrkesarbetande lärare och lärarutbildare, i utbildningshänseende, möts för att diskutera adekvata yrkesrelaterade frågor. En learning studio kan ses som en boundary zone där en form av gränsöverskridande (boundary crossing) och någon form av överföring (transfer) av kunskap antas kunna ske.

Säljö (2003) har däremot en mer tveksam inställning till transferbegreppet, såsom det utvecklas av Tuomi-Gröhn m.fl. (2003) och Lambert (2003). I en



epilog menar Säljö (2003, s. 312ff) att transferbegreppet är metaforiskt, svår-fångat och vagt. Eftersom olika teoretiska perspektiv har olika analysenheter vid studerandet av lärande (beteenden, tankeprocesser, minnesspår, problemlösningstrategier etc.), är den gemensamma nämnaren *transfer* sällan användbar. Säljö tar stöd av Smedslund<sup>20</sup> som menar att begreppen transfer och lärande inte kan åtskiljas. Det är lärande vi är intresserade av och därför blir användandet av begreppet transfer ett psuedobegrepp. De många exempel på framgångsrika gränsöverskridanden (boundary-crossing) som presenteras i volymen av Tuomi-Gröhn m.fl. (2003) förstås i stället bäst som nytt lärande på kollektiv och individuell nivå (Säljö, 2003, s. 315). En tolkning av detta konstaterande är att kunskap förvärvad i ett sammanhang inte med automatik är överförbar (transferable) till ett annat. Ett inträde i en ny situation kan alltså förstås som antingen ett överskridande (boundary-crossing) eller som en ny lärprocess.

Rainbird, Fuller och Munros (2004) antologi anknyter till en generell diskussion kring arbetsplatsförlagt lärande. De olika författarna bidrar med flera olika exempel på teoretiska överväganden och empiriska studier inom olika yrkesbranscher. I ett kapitel diskuterar Hodkinson och Hodkinson (2004) lärares arbetsplatsförlagda lärande utifrån en typologi som inbegriper ett intentionellt/planerat lärande å ena sidan och ett icke intentionellt/oplanerat lärande å andra sidan (Tabell 2). I arbetsplatsförlagt deltagande kan båda typer av lärande ske, på olika nivåer. Den första nivån handlar om att lära sig det som redan är känt på arbetsplatsen, nivå två handlar om att utveckla en redan existerande kunskap och nivå tre handlar om att lära sig något som är nytt för arbetsplatsen. Detta kan ske dels genom ett planerat lärande, som sker inom formella utbildningsinstitutioner, dels oplanerat lärande som sker när vi arbetar med vardagliga arbetsuppgifter på en arbetsplats t.ex.

Tabell 2. Lärandetypologi.

	Intentional/planned	Unintentional/unplanned
Learning that which is already known to others	(1) Planned learning of that which others know	(2) Socialization into an existing community of practice
Development of existing capability	(4) Planned/intended learning to refine existing capability	(3) Unplanned improvement of ongoing practice
Learning that which is new in the workplace (or treated as such)	(5) Planned/intended learning to do that which has not been done before	(6) Unplanned learning of something not previously done

Not. Från Hodkinson och Hodkinson (2004, s. 261).

<sup>20</sup> Smedslund, J. (1953). The problem of "what is learned?" *Psychological Review*, 60(3), 157-158.

Enligt Hodkinson och Hodkinson är lärande på arbetsplatser mycket komplext, och skiljer sig från det intentionella/planerade lärandet som organiseras för elever inom formella utbildningsinstitutioner (jfr även Billett, 2004; Eraut, 2004).

I ett annat kapitel diskuterar Young (2004) skilda teoretiska utgångspunkter för yrkeskunskap och yrkeslärande. Han menar att det i Storbritannien förekommit två typer av perspektiv, dels ett skolrelaterat och *kunskaps*-baserat perspektiv, dels ett arbetsplatsrelaterat och *standards*-baserat perspektiv som historiskt sett haft olika vikt. Det förstnämnda perspektivet lägger tonvikten vid vad studenter *behöver veta*, medan det andra perspektivet betonar vad studenter *behöver kunna utföra* på den framtida arbetsplatsen. Det kunskaps-baserade perspektivet bygger på en utbildningskultur i skola och undervisning där man betraktar kunskaper som något möjligt att kodifiera, förpacka och distribuera till dem som ska lära sig. Kunskaperna formuleras i kunskapsmål som tar sin utgångspunkt i det verbala och väldefinierade språket, och kunskaperna definieras av lärare/forskare/ämnesteoretiker utifrån en disciplinär och vetenskaplig kunskapsgrund.

Det standards-baserade perspektivet bygger på olika yrkesfälts sätt att definiera kompetens; vad som gäller och krävs i ett yrke, uttryckt i yrkesrelaterade termer. Utifrån detta perspektiv är yrkeskunskapen inbäddad i den verksamhet yrkesmänniskorna agerar. Kunskapen är situerad och i många fall tyst (icke möjlig att språkligt formulera). Det standards-baserade perspektivet har därför ett uttalat pragmatiskt syfte. Det handlar om att formulera det som är möjligt att uttrycka gällande den kompetens som yrkesmänniskor menar vara av vikt för att kunna utföra ett kvalitativt gott arbete. Young (2004) redovisar att det gjorts vissa försök att inom tekniska utbildningar förena dessa två perspektiv till ett *integrerings*-baserat perspektiv. Young hävdar dock, utifrån ett kunskaps-sociologiskt Durkheimskt/Bernsteinskt perspektiv, att alla tre försöken att formulera kunskapsmål och utbildningsplaner i yrkesutbildning faller på eget grepp. Skälet är att försöken utgår från en socialkonstruktivistisk kunskapssyn som innebär att all kunskap konstrueras och omkonstrueras, och används av olika människor. Enligt denna kunskapssyn finns inte någon objektiv kunskap. Utifrån en socialkonstruktivistisk kunskapssyn tas inte tillräcklig hänsyn till kunskapernas och kunskapsproduktionens skilda grunder och villkor.

Med en socialrealistisk kunskapssyn kan dock villkoren för kunskapsproduktionen tydliggöras. Inga standards eller kunskapsmål bör formuleras utan att man samtidigt tydliggör var, hur och på vilken grund de ska läras. Det är nämligen dessa villkor som i yrkesutbildning först måste identifieras och göras synliga för att adekvata utbildningsplaner och kunskapsmål ska kunna formuleras (a.a.). Young menar att Basil Bernsteins (2000) begrepp; vertikala och horisontella diskurser, är jämförbara med det som uttrycks som kunskaps-baserat respektive standards-baserat perspektiv i brittisk yrkesutbildning. Den vertikala diskursen står för den vetenskapliga, forskningsgrundade diskursen

och den horisontella är den situerade, erfarenhetsgrundade. Dessa två har helt skilda kunskapsgrunder och därmed olika användnings- och förklaringsvärde.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärande och bedömning av yrkeskunskaper inom yrkesutbildningar kännetecknas av en stor komplexitet. Olika kunskapstraditioner villkorar vilka kunskaper som kan läras och bedömas i akademien respektive yrkesfältet. En tolkning av Youngs (2004) slutsatser ovan är att det finns ett glapp mellan akademikers anspråk på att betrakta yrkeskunskap som *vetande* som ska kunna formuleras verbalt och uttryckas i kunskapsmål utifrån ett kunskaps-baserat perspektiv, samt yrkesmänniskors anspråk på att betrakta yrkeskunskap som ett tyst *kunnande* utifrån ett standards-baserat perspektiv, och som inte alltid fullt ut är möjligt att formulera verbalt. Det betyder inte att de olika kunskaperna inte går att lära eller att de inte går att bedöma. Problemet är snarare att vissa av de tysta kunskaperna inte fullt ut går att göra verbalt explicita och transparenta i yrkesutbildningars utbildningsdokument, kunskapsmål eller betygskriterier (a.a.).



## 2. SYFTE

Syftet med avhandlingen är att studera hur lärarkunskap formuleras och bedöms inom svensk lärarutbildnings verksamhetsförlagda utbildningsdelar.

Avhandlingen är uppdelad i tre delstudier. Studieobjektet i Studie I är formuleringar av generella kunskapsmål för verksamhetsförlagda kurser vid lärarprogram i Sverige. I Studie II och III är studieobjektet bedömningssamtal inom ramen för två skilda verksamhetsförlagda kurser vid en svensk högskola där lärarutbildare gör skolbesök hos lärarstudenter.

Avhandlingens delstudier har olika frågeställningar som initierats fortlöpande och med stöd i resultat från delstudierna.

### Frågeställningar

I verksamhetsförlagda kurser formuleras vid de flesta lärosäten bedömningsdokument med kunskapsområden och kunskapsmål att användas vid bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper. En granskning av dessa kunskapsmål kan följaktligen ge en indikation på vilken form av lärarkunskap som officiellt värderas som viktig:

1. Vilka lärarkunskapsformer kan spåras i generella kunskapsmål för verksamhetsförlagda kurser vid lärarutbildningar i Sverige? (Studie I)

Utifrån resultaten i Studie I väcks frågan om och hur officiella kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) används. Ett antagande görs att de används i bedömningssamtal som arrangeras då lärarutbildare från högskola gör skolbesök i lärarstudenters skolplaceringar och bedömer lärarstudenters yrkeskunskaper tillsammans med lärarstudenters mentorer.

2. Vilken lärarkunskap bedöms, och hur, i bedömningssamtal i en verksamhetsförlagd kurs vid ett lärarprogram vid en svensk högskola då samtalen inte föregåtts av lektionsobservationer? (Studie II)

Resultaten i Studie II visar att organiseringen av skolbesöken och samtalen påverkar bedömningsprocesserna och vilken lärarkunskap som därmed bedöms. Vid skolbesöken i kursen gör lärarutbildarna nämligen inte några observationer av lärarstudenterna i de skolverksamheterna tillsammans med barn och elever. Vissa bedömningssamtal arrangeras som trepartssamtal och

vissa som tvåpartssamtal där lärarstudenterna inte deltar. Resultaten i Studie II leder därmed vidare till frågan om vem som kan bedöma vad beroende på hur skolbesök och samtal arrangeras. Därmed väljs i Studie III en verksamhetsförlagd kurs där lärarutbildare vid skolbesök gör lektionsobservationer inför samtalen. Förutom en granskning av bedömningsamtalen görs också intervjuer med de aktuella lärarutbildarna samt den ansvarige för den aktuella kursen och stöddokumentens innehåll och betydelse för bedömning belyses. Skälet till detta är att få en mer heltäckande bild över villkoren för bedömningsprocesserna i kursen.

3. Vilka formella stöddokument och rutiner för bedömning finns i den verksamhetsförlagda kursen? (Studie III)
4. Hur ser kursens bedömningsamtals innehåll och bedömningsprocesser ut? (Studie III)
5. Vilka bedömningsunderlag och stöddokument använder lärarutbildare, och hur viktas de dessa när den summativa bedömningen i kursens slutligen görs? (Studie III)

### 3. METOD

I följande avsnitt presenteras avhandlingens olika studieobjekt och delstudier-  
nas genomförande. Det handlar om val och ställningstaganden kring studieob-  
jekten, vilka avgränsningar som gjordes och vilka datainsamlingsmetoder och  
analysmetoder som användes. Dessutom diskuteras etiska frågor samt studier-  
nas trovärdighet och giltighet.

#### Studieobjekt

Valet att studera verksamhetsförlagd utbildning (VFU) har, som tidigare  
nämnts, sin grund i antagandet om att den utgör en arena där forskningsgrund-  
ad och erfarenhetsgrundad kunskap kan mötas eftersom den forskningsgrund-  
ade kunskapen gör anspråk på att vara konceptuell, dekontextuell och gene-  
rell, och således lättare kan appliceras i skilda verksamheter. Mötet mellan  
kunskapsformerna framstår inte lika självklart inom den högskoleförlagda  
utbildningen (HFU), där den erfarenhetsgrundade, situerade och kontextuella  
kunskapen från den autentiska skolverksamheten inte finns omedelbart till-  
gänglig. När lärarutbildare från akademien gör skolbesök i VFU i olika skol-  
verksamheter träffar de lärarstudenter och deras mentorer i bedömningsamtal.  
Dessa samtal skulle kunna betraktas som en gränzon (jfr Tuomi-Gröhn m.fl.,  
2003) mitt emellan akademi och profession.

Inom VFU förutsätts lärarstudenter i varierad grad agera och lära i de skol-  
verksamheter som den i olika kurser är förlagd till. I denna miljö är villkoren  
för lärande annorlunda i jämförelse med en formell utbildningsmiljö i kurser  
organiserade vid HFU. Lärandemiljön på en arbetsplats betraktas som en mer  
komplex lärmiljö (jfr Billett, 2004; Eraut, 2004; Guile & Young, 2003) i  
jämförelse med en formell utbildningssituation, eftersom lärandeobjektet inte  
är kontrollerbart i samma utsträckning.

Den direkta pedagogiska verksamheten tillsammans med barn och elever i  
förskolor och skolor är en av många delar som lärarstudenter deltar i, av de  
flesta uppfattad som kärnverksamheten. Avsikten i avhandlingen är inte att  
första hand studera den verksamheten. Inte heller är syftet att studera aktörer-  
nas explicit uttryckta uppfattningar av eller föreställningar om VFU och/eller  
lärares arbete och kunskaper. Istället riktas fokus mot aktörers *tal om* lärarkun-  
skap, inom en specifik del av en lärarutbildningsverksamhet.

Benämningen *talet om* är egentligen något missvisande för avhandlingen i  
sin helhet. Den stämmer väl överens med det studerade empiriska materialet i

Studie I där lärarprogramms formella kunskapsmål uttrycks i textdokument. I Studie II och III är *talet-om*-benämningen lite missvisande. I dessa studier är det empiriska materialet bedömningssamtal, som utförs av lärarutbildare, lärarstudenter och deras mentorer. Samtalen genomförs i och under lärarstudenternas VFU-placeringar. Talet som uttrycks i dessa samtal kan därför snarare benämnas som *talet i*, eftersom det uttrycks i en autentisk lärarutbildningsverksamhet.<sup>21</sup> Bedömningssamtalen i VFU arrangeras inom olika skolverksamheter men är att betrakta som en del av en lärarutbildningsverksamhet.<sup>22</sup> Det betyder att Studie II och III är placerade inom ramen för forskningsstudier som intresserar sig för aktörers sätt att hantera sin egen verksamhet, och inte enbart hur de talar *om* en verksamhet utanför dess kontext. Detta kan jämföras med det som kallas formuleringsarenan och realiseringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000). I Studie I studeras en del av svensk lärarutbildnings interna formuleringsarena för VFU (formulerade kunskapsmål). I Studie II och III studeras en del av dess realiseringsarena inom VFU (t.ex. huruvida kunskapsmål används eller ej).

Skälet att i Studie II och III studera bedömningssamtal motiveras utifrån två argumentationer. För det första antas samtalen vara intressanta eftersom de är ett av få tillfällen då de två yrkesgrupperna högskolelärare och lärare (lärarutbildare och mentorer) möts. Högskolelärare och lärare representerar i bedömningssamtalen, hypotetiskt sett, olika kunskapstraditioner och kunskapsgrunder (jfr Bulterman-Bos, 2008). Högskolelärare förutsätts i dessa bedömningssamtal i högre utsträckning representera en *lärarutbildnings*-praktik i akademien, och forskningsgrundad kunskap.<sup>23</sup> Lärare i skolan förutsätts istället i dessa sammanhang i högre utsträckning representera *läraryrkets* praktik och de kunskaper som genererats utifrån (beprovad) erfarenhet i en skolkontext.<sup>24</sup> Detta antagande görs utifrån tankemodellen om akademisk lärarutbildning där två olika kunskapstraditioner förväntas bidra till blivande yrkesmänniskors yrkeskunskaper. Utifrån det antagandet finns såväl HFU som VFU i lärarutbildning.<sup>25</sup> För det andra sågs dessa samtal som intressanta eftersom de genomförs i

---

<sup>21</sup> Jämför exempelvis med Lindbergs (2002) avhandling *Talet om lärarutbildning*, där *talet om* rör utbildningstexter på nationell policynivå utfärdade i politiskt syfte, och uttryckta utan en direkt kontakt med en lärarutbildningsverksamhet.

<sup>22</sup> Talet i samtalen handlar i huvudsak om det som lärarstudenter tidigare utfört och upplevt i den faktiska skolverksamheten med barn och elever. I vissa fall föregås samtalen av att såväl lärarutbildare som mentor observerar lärarstudenter i skolverksamheten.

<sup>23</sup> Detta trots det faktum att lärarutbildare vid vissa institutioner eller ämnen som genomför undervisning i lärarutbildning saknar eller har tämligen liten forskningsaktivitet.

<sup>24</sup> Hur väl *beprovad* erfarenheten i läraryrket är, är omtvistat. Den har åtminstone inte varit entydig och väldokumenterad (jfr Kallós, 1993).

<sup>25</sup> Detta fenomen finns dock inte vid alla akademiska yrkesutbildningar. Arkitektutbildningen i Sverige t.ex. har inte verksamhetsförlagd utbildning som ett obligatorium.

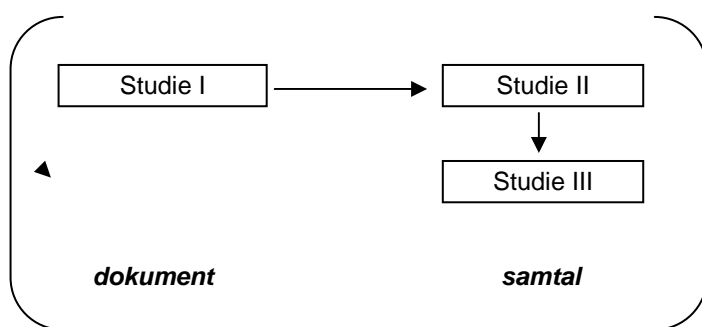


syfte att såväl stödja och vägleda lärarstudenters lärande som att bedöma och examinera deras kunskaper (Slick, 1997). Med anledning av ovanstående resonemang kan villkoren för bedömningssamtal i VFU betraktas som komplexa, och samtalen om lärarstudenters kunskaper torde kunna befina sig på flera olika plan och få olika inriktningar och innehåll. En viktig omständighet i sammanhanget är att lärarutbildare, liksom alla lärare vid högskola/universitet i Sverige, har det slutgiltiga och juridiska ansvaret för bedömning, examination och betygssättning av lärarstudenter i såväl högskoleförlagda som verksamhetsförlagda kurser (SFS 1993:100, 6 kap. 18§).

Valet av empiriskt underlag i de olika studierna gjordes utifrån hur VFU är organiserad vid svenska lärarprogram. Kurser inom svensk lärarutbildning är uppdelade i tre olika kursblock, vanligtvis benämnda allmänt utbildningsområde, inriktningar och specialiseringar. VFU är dock enbart förlagd till kurser inom allmänt utbildningsområde och inriktningar.

## Design och urval

De tre delstudierna är genomförda med hjälp av nedslag i två olika fält i svensk lärarutbildning. Det första fältet som studeras är svenska lärarprogramens egenkonstruerade kunskapsmålsdokument för VFU (Studie I). Det andra fältet är bedömningssamtal vid ett lärarprogram vid en svensk högskola. De studerade samtalen arrangeras då lärarutbildare från Högskolan gör skolbesök i lärarstudenters skolverksamhetsplaceringar. I det fältet insamlades tre olika empiriska underlag: bedömningssamtal inom en VFU-kurs i allmänt utbildningsområde, där samtalen inte föregås av lektionsobservationer (Studie II), bedömningssamtal i en inriktningskurs i Idrott, rörelse och hälsa, där lektionsobservationer genomförs (Studie III), samt intervjuer med lärarutbildarna i Studie III (se *Figur 2*).



*Figur 2.* I Studie I studerades lärarutbildningens kunskapsmålsdokument. I Studie II och III studerades bedömningssamtal i två olika verksamhetsförlagda kurser vid ett lärarprogram.

## *Studie I*

Studieobjektet är svenska lärarprogramms formellt formulerade kunskapsmål riktade mot VFU. Samtliga tjugosex lärosäten med lärarutbildning i Sverige (januari 2007) är målgrupp för studien. Studien är avgränsad till att behandla de generella kunskapsmål som formuleras på ett övergripande plan för det som enligt lärarprogramms utbildningsplaner, och examensordningen för svensk lärarutbildning, uttrycks som generell lärarkunskap. Vid de flesta lärarprogram är dessa mål knutna till det utbildningsblock som kallas allmänt utbildningsområde. Ibland är dock detta block i stället benämnt didaktik, pedagogiskt arbete eller pedagogik med didaktisk inriktning. Många lärarprogram har dessa kunskapsmål formulerade i ett generellt dokument som avser all VFU, utan direkt koppling till specifika kursplaner. I de fall sådana dokument saknades används kursplaners verksamhetsanknutna kunskapsmål i kurser i allmänt utbildningsområde (eller motsvarande). I de fall kunskapsmåldokumenterna var kronologiskt uppdelade valdes de dokument som avser lärarstudenters sista VFU-period, i regel placerad under den sista terminen i utbildningen.

Samtliga tjugosex lärosätens samordnare för VFU kontaktades via e-post. Syftet med studien förklarades och en förfrågan om tillgång till de aktuella kunskapsmåldokumenterna gjordes. Efter ett antal påminnelser visade det sig att sjutton lärarprogramms kunskapsmåldokument blev det empiriska underlaget. En bortfallsanalys visade att femton av de sjutton största lärarprogrammen finns med i studien.<sup>26</sup> De sjutton programmen som är med i studien svarade för nittio procent av landets utexaminerade lärarstudenter, år 2006, vilket betyder att de lärosäten som inte deltog i studien har en förhållandevis liten utbildningsproduktion. Nio lärosäten är högskolor och åtta är universitet. För en presentation av analys i Studie I, se *Analysverktyg och analysförfarande*.

## *Studie II*

Studie II och III är designade som två fallstudier vid ett lärarprogram vid en svensk högskola. Den utvalda Högskolan har cirka 10 000 studenter och utbildar i såväl naturvetenskapliga, tekniska som sociala vetenskaper. Den inhyser en mängd olika yrkesprogram, där det största är lärarprogrammet. Det aktuella lärarprogrammet examinerar drygt 200 studenter årligen. Valet av det studerade lärosätet och lärarprogrammet gjordes utifrån resultaten från Studie I. Resultaten i Studie I visar att det finns skillnader i hur kunskapsmål formuleras vid olika lärarprogram. Vid vissa program är huvuddelen av kunskapsmålen uttryckta i form av påståendekunskaper, och vid andra program är huvuddelen i stället uttryckta i form av procedurkunskaper. Det utvalda lärarprogrammet har en majoritet av proceduranknutna kunskapsmål; de flesta målen är inriktade

---

<sup>26</sup> Med stort lärosäte menas ett lärosäte där minst 100 lärarstudenter utexamineras varje år.

mot lärarstudenters yrkeskunskaper i handling. Ett lärarprogram med kunskapsmål med huvudfokus på denna kunskapsform öppnar upp för en intressant frågeställning; om procedurkunskaper prioriteras under VFU, vilket inte är särskilt överraskande, vilken kunskapsgrund är det i så fall som prioriteras? I Studie I var det, i analysen av de flesta av kunskapsmålen, omöjligt att tolka vilken kunskapsgrund (forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad) kunskapsmålen var formulerade utifrån, dvs. till vilken grund man önskar att lärarstudenter ska relatera. Skälet att i Studie II och III studera bedömningsamtal motiveras därmed med att dessa kunskapsgrunder kan diskuteras och bestämmas när lärarkunskap i samtalen ska bedömas och examineras.

Inför bedömningssamtalen besöker Högskolans lärarutbildare skolverksamheter, gör i vissa fall observationer av lärarstudenters agerande i skolverksamheterna och träffar sedan mentor och/eller lärarstudent i ett trepartssamtal eller separat i ett tvåpartssamtal. I Studie II valdes en VFU-kurs i allmänt utbildningsområde som studieobjekt av skälet att generell lärarkunskap i första hand står i fokus i avhandlingen. Urvalet av aktörer i studierna är dock komplicerat. Varför de två huvudaktörerna högskolelärare (lärarutbildare) och lärare (mentorer) ska finnas med i studien har tidigare motiverats. Frågan om urvalet av lärarutbildare är dock svår. Att välja många enskilda lärarutbildare för att följa ett eller två av deras samtal, eller välja få enskilda lärarutbildare och följa många av deras samtal ger olika spridning på det empiriska underlaget. Vilket material som speglar bedömning av lärarkunskap på det mest intressanta sättet i förhållande till forskningsfrågan måste bestämmas. Att olika lärarutbildare skiljer sig åt i sitt tänkande och handlande kring undervisningsfrågor har tidigare visats i flera studier (Ahltröm & Jonsson, 1990; Andersson, 1995; Calander, 2004; Carlgren, 1992). I avhandlingen valdes därmed ett fåtal lärarutbildare för att kunna följa fler av de enskilda lärarutbildarnas samtal. Frågan om samma lärarutbildare agerar lika eller olika i olika sammanhang skulle därmed kunna besvaras. En mångfald av olika mentorer och lärarstudenter uppnås oavsett valet av många lärarutbildare eller ej.

Urvalet gjordes inte med någon planerad tanke om representativitet. Bedömningssamtal är en verksamhet som kan upplevas som känslig ur flera perspektiv (se *Forskningsetiska överväganden* nedan för ytterligare resonemang). Bedömningssamtal handlar om att bedöma studenter under utbildning och en möjlig underkännandets praktik synliggörs. Tidigare studier visar att det lärarstudenter mest bekymrar sig för vid VFU är att bli observerade och bedömda av sina mentorer och lärarutbildare (Capel, 1996, 1998). Att överhuvudtaget få tag på lärarutbildare, lärare och lärarstudenter som är beredda att ställa upp i studien sågs därför initialt som ett problem.

En första kontakt med lärarutbildare togs vid ett informationsmöte för lärarutbildare vid det studerade lärarprogrammet. En allmän information gavs om forskningsfrågan, och resultat från Studie I samt en preliminär plan för Studie II och III presenterades. De lärarutbildare som var intresserade av att delta

uppmannades att ta kontakt via telefon eller mail. Informationsmötet följdes upp med ett utskick via e-post till de kursansvariga för VFU i aktuell kurs i allmänt utbildningsområde. Detta mail skickades för att få reda på vilka lärarutbildare som var ansvariga för att genomföra skolbesök och bedömningssamtal i skolverksamheterna. Ytterligare ett e-postutskick gjordes sedan till dessa personer där de tillfrågades om deltagande i studien.

Urvalet skapades därmed av aktörerna själva. De lärarutbildare som önskade delta i studien anmälde sig. I Studie II deltar tre lärarutbildare. En av lärarutbildarna är högskoleadjunkt i pedagogik, en högskoleadjunkt i idrottsvetenskap och den tredje är högskolelektor i pedagogik och disputerad. I nästa steg skickades samma typ av förfrågan till de aktuella mentorerna i skolfältet via e-post. En kortare tid efter detta togs även telefonkontakt med varje enskild mentor för att få ett definitivt svar på eventuellt deltagande, såvida de inte tydligt tackat ja eller nej via e-post. I det sista steget skickades också samma typ av förfrågan till de aktuella lärarstudenterna som mentorerna var handledare för. Vissa lärarstudenter tackade dock ja eller nej i samband med telefonkontakten med mentorerna. Vad gäller skolverksamheter så var såväl förskola, grundskola som gymnasieskola representerade i det empiriska underlaget. Mentorernas utbildning varierade mellan så kallade klasslärare (låg- och mellanstadie lärare) och ämneslärare på högstadiet och gymnasiet. Lärarstudenternas inriktningar varierade också.

I Tabell 3 nedan visas de deltagande aktörerna och antal bedömningssamtal i Studie II.

Tabell 3. Antal analyserade bedömningssamtal och totalt antal deltagare i Studie II.

Lärarutbildare	Antal samtal	Mentorer	Lärarstudenter
Lärarutbildare A	7	7	8
Lärarutbildare B	8	8	8
Lärarutbildare C (Fil. dr)	6	6	6
	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>22</b>

Samtalen ljudinspelades av lärarutbildarna. De fick alla med sig en ljudinspelare och samtalen spelades in i digitalt mp3-format. Jag som forskare gjorde inte själv skolbesök och deltog därför inte heller som observatör vid samtalen. Detta valdes bort av tidsskäl. Ett stort antal skolbesök genomfördes och många skolor befinner sig på stort avstånd från högskoleorten vilket avgjorde beslutet att inte själv resa och delta i dessa skolbesök. Samtalen var av olika tidsomfång. Vissa samtal varade i femton minuter medan andra pågick i upp till nittio minuter. Den totala samtalstiden för de tjugo samtalen i Studie II omfattade femton timmar eller drygt fyrtio minuter i medelvärde per samtal.

Samtalen överfördes och transkriberades med hjälp av ljudredigeringsprogrammet Express Scribe. Initialt transkriberades allt tal till text med stor exakthet, liksom konversationsanalysmetoder. Denna metod övergavs dock efter sju transkriberade samtal då beslutet togs att en tydlig fokusering på aktörernas språkbruk och språkliga vändningar inte var i enlighet med syftet i studien. Sedermera kom därför transkriberingsarbetet endast att göras kring relevant samtalsinnehåll efter genomlysning av samtalen och en kodning utifrån denna.

### *Studie III*

Den initialt planerade studiedesignen för avhandlingen förändrades efter analysen av det empiriska underlaget i Studie II. Initialt var planen att belysa bedömningsamtal i VFU i flera olika kurser. Tanken var att belysa likheter och skillnader mellan kurser i allmänt utbildningsområde och olika inriktningar. Avhandlingens frågeställningar för Studie II och III var tidigare formulerade utifrån skillnaden på kunskapsinnehållet i VFU-kurser. Då en del av resultaten från Studie II var starkt påverkade av lärarutbildarnas organisation av skolbesöken och samtalen bestämdes att en avgränsning av antalet inriktningskurser skulle göras inför Studie III. Samtalen i Studie II arrangerades utan att lärarutbildarna i kursen gjort observationer av lärarstudenterna i skolverksamheterna, vilket påverkade bedömningsprocesserna. I Studie III gjordes därmed valet att studera ytterligare en kurs där observationer i en VFU-kurs genomförs. Frågeställningarna omformulerades därmed utifrån hur Högskolans lärarutbildare genomför skolbesök istället för huruvida kurserna är inom allmänt utbildningsområde eller inriktningar. Skillnaden kvarstår dock att de två olika kursernas kursinnehåll intentionellt har skilda syften. Kurser inom allmänt utbildningsområde har allmänpedagogiska/didaktiska frågor i fokus medan kurser inom inriktningar har ett ämnesdidaktiskt fokus.

Urvalet av den specifikt studerade inriktningen och dess lärarutbildare gjordes på samma grund som i Studie II, nämligen självreglerad. De lärarutbildare som först anmälde sitt intresse kom att bli deltagare i Studie III. I Studie III blev inriktningskursen Idrott, rörelse och hälsa föremål för granskning. Två lärarutbildare deltar, och båda är högskoleadjunkter i idrottsvetenskap. I Tabell 4 nedan visas de deltagande aktörerna och antal bedömningsamtal i Studie III.

*Tabell 4.* Antal analyserade samtal och dess deltagare i Studie III.

<b>Läroutbildare</b>	<b>Mentorer</b>	<b>Lärostudenter</b>	<b>Antal treparts-samtal</b>
Läroutbildare A	3	3	3
Läroutbildare B	5	5	5
	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

De deltagande mentorerna arbetar alla som idrottslärare i skolår 1 till 6 och de deltagande lärarstudenterna studerar till både tidigarelärare (förskola, förskoleklass, fritidshem, skolår 1-5) och senarelärare (skolår 6-9 samt gymnasiet).

Samma typ av genomförande som presenterades under Studie II gjordes också för Studie III. Förutom skillnaden avseende observation av lärarstudenter mellan de båda kurserna förekom endast trepartssamtal bland de inspelade samtalen i kursen i Idrott, rörelse och hälsa. Samtalstiden för de åtta samtalen i Studie III var fem timmar eller knappt fyrtio minuter i medelvärde per samtal. Total samtalstid för de tjugonio samtalen i Studie II och III uppgår till tjuugo timmar.

För att ytterligare kontextualisera bedömningssamtalen i den granskade kursen i Studie III samlades mer data. Intervjuer gjordes med de två lärarutbildarna samt med den ansvarige för inriktningskursen. Den inriktningsansvarige är också högskoleadjunkt i idrottsvetenskap. Vid intervjuerna efterfrågades olika stöddokument och rutiner, kopplade till bedömning, som finns i kursen. Olika dokument (kursplan, bedömningsdokument och handbok för VFU) samt lärarutbildarnas uttalanden blev därmed ytterligare empiriskt underlag i Studie III.

## Analys

I avhandlingen insamlades alltså tre empiriska underlag (textdokument, samtal och intervju). Det betyder, hypotetiskt sett, att man har olika förutsättningar för, och olika möjligheter till analys. Underlagen består dock av verbalt språk vilket betyder att de kan hanteras på ett liknande sätt vid analys: båda materia- len analyseras som skriven text. Utifrån dessa konstateranden kan de empiriska underlagen på ett övergripande sätt hanteras med hjälp av diskursteoretisk metodologi (Bryman, 2004). För att analysera samtal kan dock en konversationsanalytisk metod anses vara mer lämpad.

Datamaterialet i form av textdokument är ett material som står fast. Processen då texterna producerades är inte tillgänglig för analys, vilket är fallet med samtalen och intervjuerna. Samtalstexterna kunde ha bearbetats utifrån konventionell konversationsanalytisk metod, då en mycket noggrann transkriberingsprocess genomförs. Vid en transkribering från tal till text görs i konversationsanalys såväl pauser som betoningar på ordändelser och hela ord explicita. Detta görs för att sedan kunna analysera nyanser av språkliga turtagningar och vändningar (jfr Hutchby & Wooffitt, 1998). Denna noggranna transkriberingsmetod användes dock inte, och den formen av språklig analys gjordes inte heller.

Den analysmetod som användes i såväl text- som samtalsanalyserna kan snarare liknas vid en form av kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2004). Med

hjälp av det kunskapsteoretiska analysverktyget kring påståendekunskap och procedurkunskap samt kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken gjordes en form av kodning av texterna. Det empiriska materialet i studierna hanterades som såväl kvantitativa som kvalitativa data. I Studie I gjordes textformuleringarna i det initiala analysarbetet till kvantitativa data för att sedan också behandlas som kvalitativa data. Som exempel kategoriserades och räknades i det första skedet kunskapsmål utifrån uppdelningen i påståendekunskaper och procedurkunskaper. I analys två identifierades kunskapsmålen kunskapsgrunder utifrån kunskap-för- och kunskap-i-praktiken. I Studie II och III gjordes kodningar av textavsnitt från samtalen med hjälp av analysverktygen. Det visade sig att vissa former av lärarkunskap bedömdes som viktigare än andra och därmed i större utsträckning blev föremål för diskussion och bedömning och därmed kodades textavsnitt utifrån analysverktyget. Efter den första delen av analysarbetet gjordes inte transkriberingar av hela samtal utan kodningsarbetet gjordes i stället utifrån en genomlysning av samtalen.

### *Analysverktyg och analysförfarande*

Samma analysverktyg användes vid alla tre studier. Bakgrunden till valet av analysverktyg, och ett djupare resonemang, presenterades under avsnittet *En kunskapsteoretisk utgångspunkt*. Verktöget är av kunskapsteoretisk art och bygger på Fenstermachers (1994) respektive Cochran-Smith och Lytles (1999) definition av lärarkunskap. Påståendekunskap och procedurkunskap rör kunskapers uttrycksformer i form av påståenden eller procedurer (jfr Fenstermacher, 1994). Cochran-Smith och Lytles (1999) begrepp kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken rör kunskapers kunskapsgrund i form av forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad lärarkunskap.

I Studie I är det formella kunskapsmålsdokument som analyseras. Kunskapsmålen sorterades i det första analyssteget utifrån vad kunskapsmålen med hjälp av verb beskriver vad lärarstudenter ska kunna i form av (i) *påståendekunskaper*; vad lärarstudenter ska veta (t.ex. förstå, tänka, inse, reflektera), och (ii) *procedurkunskaper*; vad lärarstudenter ska kunna utföra (t.ex. vara, assistera, visa, instruera, leda). Vad gäller påståendekunskap antas att det som lärarstudenter förväntas förstå/tänka/inse/reflektera också ska uttrycka i form av språkliga uttalanden. Därför sorterades kunskapsmål som beskrivs med dessa former av verb såsom påståendekunskap. Några enstaka kunskapsmål vid några lärosäten uttrycker såväl påståendekunskaper som proceduranknutna kunskaper, och räknades och sorterades i dessa fall som två kunskapsmål. Det betyder således att antalet kunskapsmål vid ett lärosäte i Studie I framställs som fler till antalet än den faktiska punktvisa redovisningen av antalet mål i lärarprogrammens dokument.

Vid analysen granskades också kunskapsmålen utifrån kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Den analysen utgick från antagandet att det är möjligt att identifiera huruvida

kunskapsmålen är skrivna på ett sådant sätt att de uttrycker hur de ska uppnås, utifrån en forsknings- och/eller erfarenhetsgrund.

I Studie II och III gjordes en liknande analys med samma analysverktyg i bedömningssamtalen som genomförs i de två VFU-kurserna. Analysen av de inspelade samtalen gjordes utifrån det som uttrycks i interaktionen mellan lärarstudenter, mentorer och lärarutbildare. Såväl lärarstudenters påståendekunskaper som procedurkunskaper var i fokus i analysen av samtalen. Det andra analysverktyget med perspektiven kunskap-*för*-praktiken och kunskap-*i*-praktiken användes på så vis att uttalanden om lärarstudenters kunskaper som kunde tolkas bygga på forskningsgrundad eller erfarenhetsgrundad kunskap identifierades. Då vetenskapliga teorier togs upp till diskussion och uttrycktes som ett redskap för att lösa eller identifiera problem i pedagogisk verksamhet var detta ett exempel på kunskap-*för*-praktiken. I andra fall när argument eller försök till argumentering användes utan explicit koppling till vetenskapliga teorier antogs att kunskap-*i*-praktiken-perspektivet rådde.

I Studie III användes ytterligare ett analysverktyg. Reynolds och Salters (1995) tre modeller för bedömning av yrkeskunskaper användes för att visa vad som kännetecknade bedömningsprocesserna i bedömningssamtalen. Modell 1 står för en behavioristiskt inriktad bedömning där utförda handlingar bedöms utifrån förutbestämda arbetsuppgifter och kriterier. Modell 2 kännetecknas också av en bedömning av utförda yrkeshandlingar men hänsyn tas till vilka effekter de får för omgivande kontext och hur de yrkesverksamma hanterar dessa. Enligt Modell 3 görs en än mer holistisk bedömning. Enligt modellen krävs det att bedömaren har erfarenheter av de yrkeskunskaper som ska bedömas. Utförda handlingar bedöms utifrån vad som möjligt att utföra i den specifika situationen, inte bara utifrån vad formella kriterier eller förutbestämda arbetsuppgifter proklamerar. Bedömaren måste också, enligt Modell 3, ta hänsyn till att många yrkeshandlingar är präglade av såväl etiska som pragmatiska värden, som ibland kan stå i konflikt med varandra, vilket betyder att en bedömning av en viss typ av yrkeshandling i olika sammanhang kan behöva utföras och därmed värderas på olika vis (a.a.). Det betyder att man utifrån Modell 3 förkastar det som Modell 1 står för; att kunna bocka av och bedöma yrkeshandlingar utifrån formella kriterier likt en checklista.

## Forskningsetiska överväganden

I avhandlingens delstudier gjordes etiska övervägningar utifrån de forskningsetiska riktlinjer som finns för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 1991).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990.



Enligt dessa riktlinjer poängteras inledningsvis att "[f]orskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har därför ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och att den håller hög kvalitet" (a.a., s. 5). Detta kallas forskningskravet. Det kravet ska dock alltid vägas emot individskyddskravet som betyder att individer ska skyddas mot otillbörlig insyn i sina livsförhållanden, inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. I riktlinjerna konkretiseras individskyddskravet i fyra allmänna huvudkrav; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (a.a.).

I Studie I granskades textdokument innehållande kunskapsmål vid olika lärarprogram i Sverige. Det betyder att några enskilda individer inte var föremål för granskning. Därmed gjordes inte några större forskningsetiska överväganden för den studien. Informationskravet kan dock anses vara uppfyllt eftersom informationsbrev till samtliga samordnare för VFU vid alla lärarprogram skickades ut. Där informerades bland annat om studiens syfte och vilka dokument som efterfrågades.

I Studie II och III var bedömningssamtal föremål för granskning där fem lärarutbildare, tjugonio mentorer och trettio lärarstudenter var undersökningsdeltagare. Inför ett eventuellt deltagande i studien tillfrågades och informerades de om studien. Eftersom samtalen arrangeras i syfte att bedöma lärarstudenters kunskaper kan de betraktas som särskilt etiskt känsliga för lärarstudenterna; ett synliggörande av en eventuell "underkännandets praktik" är uppenbar. Även för lärarutbildarna och mentorena kan det vara känsligt att bli granskad i ett autentiskt utbildningssammanhang. En av lärarutbildarna som tillfrågades om deltagande i en av studierna avböjde nämligen deltagande när denne förstod att det var bedömningssamtalen som skulle granskas. Lärarutbildaren sa sig i stället kunna ställa upp på intervju och svara på frågor om VFU och dess skolbesök och bedömningssamtal, men inte tänka sig att medverka om bedömningssamtalen, *in situ*, var föremål för granskning. Med anledning av detta skulle det eventuellt bli svårt att få såväl lärarutbildare, mentorer som lärarstudenter att ställa upp som undersökningsdeltagare.

Först kontaktades lärarutbildare vid Högskolan. När de tackat ja till deltagande kontaktades de aktuella mentorena i skolverksamheterna och slutligen de aktuella lärarstudenterna. Det var lättast att få deltagande lärarutbildare att ställa upp, delvis för att förhållandevis få efterfrågades. I Studie II deltog tre lärarutbildare och i Studie III, två lärarutbildare. Antalet deltagande mentorer och lärarstudenter var däremot fler. Det var vanligare att mentorer avböjde deltagande än lärarstudenter. Det var dock relativt få som tackade nej. Några av dessa angav skäl till sitt avböjande men de flesta gjorde det inte. Ett av skälen till att inte vilja delta uttrycktes vara med hänsyn tagen till lärarstudenterna. Det kan betyda att det kanske var en del mentorer som avböjde deltagande för att lärarstudenterna riskerade ett underkännande, och att de inte ville utsätta

dem för en granskande studie. Detta kan vara en förklaring till att det i studierna inte finns några studenter som tydligt riskerar att bli underkända. Jag var bestämd med att inte efterfråga något skäl till varför de olika aktörerna inte ville delta i studierna. Undersökningsdeltagare i forskningsstudier ska inte behöva motivera ett ickedeltagande, då de därigenom kan uppleva att de blir utsatta för en form av påtryckning (a.a., se samtyckeskravet).

I ett informationsbrev, som i ingressen såg lite annorlunda ut till respektive undersökningsdeltagare, informerades om studiens art, syfte, genomförande och vad de inspelade samtalen skulle användas till. Information gavs om att deltagande personer när som helst kan meddela att de inte längre önskar vara undersökningsdeltagare. Dessutom informerades om hur de inspelade samtalen ska förvaras och vem som har tillgång till dem.<sup>28</sup> I informationsbrevet gavs, med anledning av nyttjandekravet, också information om hur resultaten ska nyttjas och presenteras i form av artiklar och en akademisk avhandling samt på forskningskonferenser, och att all data i dessa sammanhang alltid presenteras i avidentifierad form. Om data ska användas i något annat sammanhang ska tillstånd inhämtas från undersökningsdeltagarna på nytt. I informationsbrevet gavs också information om att undersökningsdeltagarna får kontakta mig om de önskar ta del av resultaten från studierna i form av artiklar och den slutliga avhandlingen.

När det gällde samtycke (eller avböjande) så lämnade alla lärarutbildare det via mail. Även många mentorer svarade via mail. För att vara säker på att nå alla mentorer kontaktades de (förutom de som snabbt svarat ja eller nej via mail) även via deras arbetstelefoner. De flesta svaren gavs därmed muntligen via telefon. I vissa fall svarade även lärarstudenterna under dessa telefonsamtal, då de redan befann sig hos mentorerna i skolverksamheten. Annars svarade även lärarstudenterna via mail.

I analysen av samtalen gjordes en avidentifiering av undersökningsdeltagarna. Deltagande personer är endast benämnda som lärarutbildare, mentorer och lärarstudenter. Eftersom ingen analys gjordes utifrån genus- eller könsaspekter är även kön avidentifierat då samtalsutdrag används i resultatpresentationerna; ingen av aktörerna benämns som hon eller han. Skälen till detta är att det då blir svårare att identifiera aktuella personer, vilket stärker kravet på konfidentialitet; "[a]lla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående" (a.a., s. 12). Vid transkriberingsarbetet av samtalen gjordes dessutom vissa korrigeringar av dialektala uttalanden för att

---

<sup>28</sup> Samtalen fördes över som digitala ljudfiler från de använda mp3-spelarna till en enskild arbetsdator vid Institutionen. Ljudfilerna raderades sedan från mp3-spelarna. De olika ljudfilerna kodades och sparades sedan på en personlig del av Institutionens datorserver där åtkomst är skyddad med lösenord, och ljudfilerna på den enskilda datorn raderades.

försvåra identifiering. Det studerade lärarprogrammet vid Högskolan hanterades också anonymt med anledning av kravet på konfidentialitet.

## Studiernas trovärdighet och giltighet

I detta avsnitt diskuteras de olika studiernas analytiska trovärdighet samt empiriska och teoretiska giltighet. Diskussionen förs utifrån de studieobjekt som granskades och den metodologi som användes i de tre delstudierna.

Varje forskningsstudie har sina begränsningar. I en studie måste alltid en avgränsad forskningsfråga formuleras, det empiriska underlaget måste begränsas, och vilka analysverktyg som ska användas för att analysera empirin måste bestämmas.<sup>29</sup> Alla dessa avgränsningar och val påverkar vilka resultat som sedan nås och huruvida de kan sägas ha någon form av relevans.

### *Urval*

I *Studie I* är kunskapsmålen relaterade till de kurser som vid lärarprogram finns inom allmänt utbildningsområde (AUO) (eller ämnena pedagogik och pedagogiskt arbete). Det är mål som uttrycker alla lärarstudenters, oavsett inriktning, förväntade generella yrkeskunskaper.<sup>30</sup> Kunskapsmål formulerade i inriktningar granskas inte vilket utgör en begränsning. Den avgränsningen motiveras dock med att ett alltför stort empiriskt material annars hade behövt samlas in. Man bör däremot självklart diskutera om de inriktningsspecifika kunskapsmålen på något vis kan tänkas skilja sig från de insamlade kunskapsmålen och därmed skulle ha påverkat resultatet i studien. I inriktningskurser kan innehållet påstås vara inriktat mot ämnes- eller ämnesområdesspecifika och ämnesdidaktiska frågor i stället för allmänpedagogiska och allmändidaktiska frågor. Huruvida det betyder att kunskapsmålen riktade mot VFU i dessa kurser skulle formuleras på ett annorlunda vis i relation till studiens analysverktyg kring påstående- och procedurkunskaper är svårt att veta. Man kan dock tänka sig att en vetenskaplig kunskapsgrund i vissa inriktningar är starkare än inom AUO (grundat på att det inom exempelvis naturvetenskapliga ämnen finns fler disputerade än inom pedagogik). Inom ämnen där det finns en stark forskningsöverbyggnad och möjlighet till en starkare forskningsanknytning kan man tänka sig att kunskapsmålen mer skulle kunna kännetecknas av kunskap-för-praktiken. Det som talar emot det är att de som, *de facto*, undervisar i lärarutbildningskurser i inriktningar och AUO i liten utsträckning är disputerade (Askling, 2006).

I *Studie II* och *Studie III* är ett svenskt lärarprogram studieobjekt där endast två VFU-kurser granskas. Urvalet är begränsat ur flera hänseenden: antalet

---

<sup>29</sup> Såvida studien inte är helt induktiv.

<sup>30</sup> De kan jämföras med dem som uttrycks i examensordningen för svensk lärarutbildning.

VFU-kurser (2 st.), antalet informanter (65 st.), könsfördelningen bland lärarutbildarna (fem av de sex lärarutbildarna är män), lärarutbildarnas ålder (m= 43 år), lärarutbildarna är erfarna (minst 6 anställningsår). I Studie II granskas en kurs i AUO och i Studie III är det inriktningskursen Idrott, rörelse och hälsa som är föremål för granskning. Det förekommer förstås skillnader mellan AUO och inriktningar. AUO-kursen var lärarstudenternas sista VFU-kurs, och Inriktnings-kursen var lärarstudenternas första VFU-kurs inom Inriktningen vid programmet. Det är rimligt att anta att bedömningen som sker i dessa VFU-kurser kan vara präglad av dessa villkor. Man kan t.ex. anta att lärarutbildarna i AUO-kursen kan vilja göra en tydlig summativ bedömning av lärarstudenterna eftersom det är den sista VFU-placeringen som lärarstudenterna gör innan de är färdiga lärare. Å andra sidan ska det vid alla VFU-placeringar göras såväl formativa som summativa bedömningar eftersom de tillhör en kurs med en tillhörande kursplan innehållande kunskapsmål som ska uppnås, oavsett när kursen är placerad inom utbildningen.

De lärarutbildare som deltar i de två delstudierna är i huvudsak män. Hade resultaten sett annorlunda ut om lärarutbildarna varit kvinnor? Resultat från Erixon Arremans (2005) studie om forskningsutveckling i svensk lärarutbildning visar att det finns skillnader i hur män och kvinnor ser på forskningsanknytning och forskningsutveckling i lärarutbildning. Det finns en större skepsis bland män om lärarutbildning kan och bör ha en starkare forskningsanknytning. Frågorna handlar dock mer om huruvida lärarutbildningens kvalitet kan anses bli bättre med fler disputerade eller ej. Det visar sig att män i högre utsträckning än kvinnor säger sig prioritera erfarenhetsgrundad kunskap från lärarfältet (a.a.).

Man kan anta att icke forskarutbildade lärarutbildare med egen lång arbetserfarenhet som lärare i skolverksamhet i mindre utsträckning än forskarutbildade, och icke utbildade skollärare, skulle anknyta mer till forskningsgrundad kunskap. Det är dock inte självklart att man som forskarutbildad lärarutbildare (och f.d. lärare) i större utsträckning prioriterar forskningsgrundad kunskap när man ska bedöma lärarstudenters yrkeskunskaper i VFU. När lärarutbildare vid VFU-besök överskrider gränsen från akademi och profession (rent rumsligt) är det kanske troligt att man också träder in i yrkesfältets kunskaps-tradition (erfarenhetsgrundad). Exempelvis är en av lärarutbildarna i Studie II forskarutbildad, men i bedömningssamtalen finns dock inte, i uttalandena, några explicita anknytningar till forskningsgrundad kunskap.

## *Analys*

Det visar sig under *Studie I* att det kunskapsteoretiska analysverktyget inte är helt enkelt att applicera när det insamlade empiriska underlaget ska analyseras. I det första analyssteget då kunskapsmålen analyseras och sorteras utifrån lärarkunskapens uttrycksformer visar det sig inte helt enkelt att särskilja de olika kunskapsformerna påståendekunskap och procedurkunskap. Strategin att

utgå från de verb som används i kunskapsmålen förefaller initialt som logiskt. Kunskapsmål som använder verb som förstå, tänka, inse och reflektera antas i analysarbetet uttrycka vad lärarstudenter förväntas *veta*, och sorteras som påståendeanknutna mål. Kunskapsmål som använder verb som vara, assistera, visa, instruera och leda antas i stället uttrycka vad lärarstudenter förväntas *kunna utföra*, och sorteras följaktligen som proceduranknutna mål. Om man vill tänka tvärtom kan man dock tänka sig att vissa veta-kunskaper också ska kunna visa sig i faktisk yrkeshandling. En insikt om exempelvis någon pedagogisk företeelse antas kunna uttryckas i ett påstående, men den skulle också kunna uttryckas genom en yrkesprocedur. För att riktigt tänka tvärtom kan i vissa fall, på tal om tyst kunskap, insikter uttryckas i procedurer men inte enkelt i ett påstående. Om man tänker på kunskapsmålen på detta vis så är det många av de i studien sorterade påståendeanknutna kunskapsmålen som blir omöjliga att egentligen sortera som det ena eller andra. Med tanke på att VFU-besöken dock arrangeras med hjälp av bedömningssamtal antas det i studien att det finnas en förväntan om att lärarstudenter i samtalen verbalt ska uttrycka sina påståendekunskaper. Därmed står antagandet om indelningen av påståendekunskaper och procedurkunskaper utifrån använda verb fast, med motiveringen att man förväntas bedöma dessa olika kunskaper under VFU-besöken. Vissa tvivel om rimligheten i detta tillvägagångssätt har dock härmed klargjorts.

I *Studie II* och *III* används samma analysverktyg. I bedömningssamtalen analyseras lärarutbildares, mentorers och lärarstudenters bedömningar av lärarstudenters kunskaper. De bedömningsunderlag som i huvudsak finns under bedömningssamtalen är lektionsobservationer och lärarstudenters uttalanden, dels under det specifika bedömningssamtalet, dels det som uttrycks tidigare. Utifrån hur VFU-besöken arrangeras blir även mentorernas bedömande uttalanden ett viktigt bedömningsunderlag. Bedömning ses i avhandlingen som såväl en handledande och vägledande (formativ) aktivitet som en slutgiltig och examinerande (summativ) aktivitet. Initialt består analysen, liksom i Studie I, av att sortera bedömningen utifrån påståendekunskaper och procedurkunskaper. Det framgår tydligt att det är lärarstudenternas procedurkunskaper, vad de gör i skolverksamheterna tillsammans med barn eller elever, som explicit beskrivs och bedöms. När dess kunskapsgrunder ska försöka analyseras begränsas analysen till vad deltagarna explicit anknyter till i samtalen. För att bedömningen av lärarstudenters kunskaper ska sägas vara kännetecknade av antingen kunskap-*för*-praktiken eller kunskap-*i*-praktiken behöver deltagarna uttrycka detta verbalt i sin argumentation under samtalen. En sådan explicit anknytning till kunskap-*för*-praktiken görs i stort sett aldrig i samtalen (ett undantag redovisas dock i Studie II) vilket dock inte betyder att samtalen inte är influerade av forskningsgrundad kunskap. Ett exempel på detta hämtas här från Studie III. Det framkommer under vissa samtal att lärarutbildarna bedömer det lämpliga i att genomföra en viss övning med barn i en viss ålder. De bedömer

ibland att övningen skulle ha passat bättre för något äldre barn, och att den kan vara lite svår för den aktuella barngruppen. Här skulle man kunna tolka att lärarutbildarna gör sin bedömning utifrån utvecklingspsykologiska teorier eller teorier om motorisk utveckling hos barn. Lärarutbildarna använder dock aldrig några explicita argument eller gör explicita anknytningar till dessa teorier (eller andra). En begränsning med det valda analysverktyget är att det kräver tydliga anknytningar till forskningsgrundad kunskap och att svagt identifierbara eller implicita anknytningar till teorier därmed inte synliggörs. Detta kan diskuteras utifrån Lauvås och Handals (2001) teori om praktisk yrkest teori. Det är inte ofta som yrkesmänniskor gör explicita anknytningar till teori och forskning. Det innebär inte nödvändigtvis att de inte tänker och handlar utifrån ett teoretiskt perspektiv. Utifrån Schöns ekologiska rationalitet används forskningsgrundad kunskap snarare för att identifiera, än för att lösa yrkesrelaterade problem. Lauvås och Handal menar att yrkesmänniskor i sitt handlande i yrkessituationer utvecklar en praktisk yrkest teori, baserad på både forskningsgrundad och erfarenhetsgrundad kunskap. Därmed är kunskapen de har en hybrid och något som är svårt att kategorisera som det ena eller andra. Tanken med denna avhandlingsstudie var emellertid att granska vad som i bedömningssamtalen görs explicit när lärarstudenter ska bedömas av lärarutbildare och mentorer. Det som inte explicit uttrycktes i samtalen blev i resultatredovisningen därmed inte heller föremål för en tolkning och analys.

I *Studie II* visar analysen att bedömningen i huvudsak framträder som formativ, och en slutsats dras att lärarutbildarna kan bedöma lärarstudenters procedurkunskaper formativt men inte summativt. Den slutsatsen stödjer sig på antagandet att procedurkunskaper inte är möjliga att bedöma summativt på grund av avsaknaden av lärarutbildarnas observationer av lärarstudenternas handlingar (procedurerna). Däremot görs antagandet att det är möjligt att göra en formativ bedömning trots bristen på observation som bedömningsunderlag; att man kan handleda och vägleda kring lärarstudentens yrkeskunskaper trots att en observation inte gjorts av lärarstudentens handlingar. Slutsatsen kan tyckas tveksam och behöver förtydligas. En bedömning är alltid ett utlåtande om någonting. Om man ska bedöma något kan det tyckas självklart att man oavsett bedömningens art, formativ eller summativ, behöver ett underlag. I *Studie II* antogs dock att lärarutbildare formativt kan vägleda och handleda en lärarstudents yrkeskunskaper och en utveckling av dessa utan att ha observationen som underlag. Eftersom formativa bedömningar endast syftar till att främja en utveckling och att de inte är att betrakta som definitiva och slutgiltiga (summativa) antogs lärarstudenters och mentorerers uttalanden om lärarstudenters procedurkunskaper vara tillräckliga som underlag för lärarutbildares formativa bedömningar.

## 4. SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS TRE STUDIER

I följande avsnitt sammanfattas avhandlingens tre delstudier. Inledningsvis beskrivs studiernas gemensamma analysverktyg.

### **Studiernas gemensamma analysverktyg**

Analysverktyget är grundat i ett kunskapsteoretiskt ramverk bestående av en förståelse av lärarkunskap som dess uttrycksformer; *påståendekunskap* och *procedurkunskap* samt dess kunskapsgrunder; *kunskap-för-praktiken* och *kunskap-i-praktiken*. Den första delen av analysverktyget är hämtat från Fensterachers (1994) diskussion om lärarkunskap i form av påståenden (propositional knowledge) och procedurer (performance knowledge). Lärarkunskap kan uttryckas i form av verbala påståenden (muntliga som skriftliga) och behöver inte uttryckas i något särskilt sammanhang. Om lärarkunskap däremot uttrycks i ett autentiskt pedagogiskt sammanhang har vi att göra med lärares procedurkunskaper (verbala och/eller kroppsliga procedurer). I det fallet uttrycks lärarkunskap i ett tydligt syfte att åstadkomma något i ett pedagogiskt sammanhang och hänseende.

Den andra delen av analysverktyget består av Cochran-Smith och Lytles (1999) kategorisering av lärarkunskapens kunskapsgrunder. *Kunskap-för-praktiken* innebär att lärarkunskap genererats av forskare med hjälp av vetenskapliga metoder och teori. *Kunskap-i-praktiken* står i stället för kunskaper som genererats av lärare själva under och i det dagliga arbetet som lärare, på erfarenhetens grund. För ytterligare resonemang se *Analys* under avsnittet *Metod*.

# **Studie I: Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett mischmasch av teori och praktik**

Publicerad 2007 i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 197-204

## *Bakgrund*

Studiens syfte var att analysera de kunskapsmål som finns formulerade och riktade mot verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid lärarprogram vid svenska högskolor och universitet. Bakgrunden till studien togs i forskning om lärarutbildningars hanterande av dels högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, dels teoretisk och praktisk kunskap. Även vissa policyuttalanden om hur detta bör hanteras av svensk lärarutbildning utgör en grund för forskningsfrågan. Enligt svensk lärarutbildnings senaste styrdokument finns starka integreringsintentioner med dessa delar (Reg. prop. 1999/2000:125). Såväl svensk som internationell forskning på området visar dock det problematiska med denna integrering (Bengtsson, 1995; Bloomfield, Taylor & Maxwell, 2004; Bronäs & Selander, 2006; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Kessels & Korthagen, 2001; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Tirri, Husu & Kansanen, 1999). Exempelvis finns en kamp mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning där vissa forskningsresultat talar för en starkare högskoleförlagd utbildning (Reid & Jones, 1997) medan andra studier menar att en starkare VFU skulle vara att föredra (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakuukawa, 2003; Stanulis & Russell, 2000). Man kan anta att olika former av lärarkunskap prioriteras på olika sätt i lärarutbildningars olika delar. Därmed granskades i studien hur lärarkunskap formuleras i kunskapsmål riktade mot VFU. Forskningsfrågan i studien löd: vilka olika kunskapsformer kan spåras i de formella generella kunskapsmålen för verksamhetsförlagd utbildning vid lärarutbildningar i Sverige?

## *Metod*

Studien genomfördes under slutet av 2006 och början av 2007. Alla tjugosex lärarprogram i Sverige var målgrupp för studien och sjutton lärosäten kom att utgöra det empiriska underlaget. De sjutton lärosätena svarade för nittio procent av de utexaminerade lärarstudenterna i Sverige det aktuella året. Det betyder att de lärosäten som inte är med i studien har en förhållandevis liten utbildningsproduktion. En avgränsning av verksamhetsförlagda kurser gjordes till dem inom allmänt utbildningsområde. Analysverktyget användes initialt för



att sortera kunskapsmålen i påståendekunskaper eller procedurkunskaper. Kunskapsmålen sorterades utifrån de verb som användes i målen för att beskriva vad lärarstudenter förväntas lära sig. Kunskapsmål som var konstruerade med hjälp av verb såsom; förstå, inse och reflektera sorterades såsom påståendekunskaper då antagandet gjordes att lärarstudenter ska uttala dessa kunskaper på så vis att de har förstått, insett och reflekterat kring något. Kunskapsmål som var konstruerade med verb såsom; visa, vara och hantera sorterades som procedurkunskaper. Dessa verb tolkades som att ett aktivt görande i det pedagogiska rummet krävs för att nå målen. I analyssteg två gjordes ett försök att härleda kunskapsmålen till den andra delen av analysverktyget, nämligen kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken.

## *Resultat*

Resultaten visar för det första att det råder ett mörkspel av kunskapsformer i kunskapsmålen formuleringar vid de olika lärarprogrammen. Vid vissa lärarprogram dominerar kunskapsmålen av procedurkunskaper medan det vid andra är en dominans av påståendekunskaper. Huvudresultatet är dock att de flesta lärarprogrammens kunskapsmål domineras av procedurkunskaper.

För det andra visar resultaten att kunskapsmålen kunskapsgrunder är mycket svåra att härleda. Huruvida lärarstudenter ska lära sig kunskaper grundade i kunskap-för-praktiken- eller kunskap-i-praktiken var vid granskningen av målen i de flesta fall oklart. I några få målformuleringar anknyts det tydligt till teori och forskning och kunskapsmålen kan därmed placeras inom kunskap-för-praktiken. I övrigt kan kunskapsmålen formuleringar inte explicit kopplas till vare sig det ena eller andra perspektivet. För mål som anknyter till lärarstudenters procedurkunskaper görs i resultatanalysen dock tolkningen att de i första hand måste förvärfvas i en skolverksamhet och därmed kännetecknas av kunskap-i-praktiken, trots att det inte explicit görs i formuleringarna.

Det finns inte någon generell skillnad i målformuleringarna beroende på om lärosätena är universitet eller högskolor. Den enda skillnad som kan urskiljas är att fem av de sju lärosäten som har formulerat minst antal mål är högskolor.

I artikeln diskuteras hur kunskapsmålen formuleringar kan ge olika implikationer för lärarstudenters lärande. En fyrfältsmodell byggd utifrån analysverktygen som visar vilka aktivitetsformer som är möjliga vid lärarstudenters lärande presenteras som en del av slutsatserna. Vidare förs ett resonemang utifrån Ellströms (1996, 1997) teorier om lärande på arbetsplatser. Ellström diskuterar dels ett rutinbaserat, intuitivt-kontextuellt och reproduktivt lärande, dels ett reflekterat, kognitivt-rationellt och utvecklingsinriktat lärande. Med anledning av detta görs kopplingar mellan påståendekunskaper och reflekterat lärande samt procedurkunskaper och situerat lärande. Dessa båda indelningar kan anknytas till Cochran-Smith och Lytles (1999) kunskap-i-praktiken- och kunskap-för-praktiken-perspektiv med dess olika kunskapsgrunder, och

Ellströms teorier diskuterades i förhållande till lärarstudenters förväntade lärande av påståendekunskaper och procedurkunskaper.

## **Studie II: The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education**

Under tryckning, *Scandinavian Journal of Educational Research*

### *Bakgrund*

Syftet med studien var att analysera bedömningen av lärarstudenters kunskaper i bedömningssamtal som genomförs under VFU då lärarutbildare från högskola gör besök i skolverksamheter. Bakgrunden till studien togs i Studie I där kunskapsmålen inte explicit uttrycker lärarkunskapers kunskapsgrunder (Hegender, 2007). I föreliggande studie gjordes antagandet att kunskapsmålen borde sättas i bruk i dessa bedömningssamtal. Därmed antogs att studien kunde ge ytterligare förståelse för vilka former av lärarkunskap som bedöms och hur detta sker.

En nyligen gjord forskningsöversikt visar att forskning om bedömning av lärarstudenter i VFU är begränsad (Goodwin & Oyler, 2008). Viss forskning visar dock att det är en formativ bedömning som dominerar dessa processer (Raths & Lyman, 2003). En formativ bedömning innebär en vägledande och handledande processbedömning till skillnad från en summativ bedömning som är en slutgiltig och examinerande produktbedömning. Andra studier visar att handlednings- och bedömningssamtal under VFU kännetecknas av att lärarkunskap ges olika prioriteringar (t.ex. Fernandez & Erbilgin, 2008). Det beror dels på om samtalen genomförs av högskolans lärarutbildare, skolans mentor och lärarstudent (trepart) eller om det endast är skolans mentor och lärarstudent (tvåpart) som genomför samtalen. Allmänpedagogiska frågor som exempelvis disciplinfrågor dominerar tvåpartssamtalen medan ämnesdidaktiska frågor dominerar diskussionen i trepartssamtalen (a.a.). Flera studier visar också att dessa samtals i liten utsträckning kännetecknas av kritiska, ifrågasättande och utmanande perspektiv på lärares yrkeskunskaper (Edwards & Protheroe, 2004; Franke & Dahlgren, 1996; Ottesen, 2007). Summativa bedömningsprocesser är dock, som sagt, sällan i fokus i dessa typer av studier. Forskningsfrågan löd: Vilken lärarkunskap bedöms i bedömningssamtal, och hur, i en verksamhetsförlagd kurs vid ett lärarprogram vid en svensk högskola då samtalen inte föregåtts av lektionsobservationer?

## *Metod*

Initialt var syftet att belysa vad innehållet är i bedömningsamtal och hur de genomförs inom såväl allmänt utbildningsområde som olika inriktningar. I föreliggande studie valdes en verksamhetsförlagd kurs inom allmänt utbildningsområde vid ett lärarprogram vid en svensk högskola. Tre lärarutbildare, tjugotvå lärarstudenter samt deras mentorer i skolverksamheterna deltog i de tjugoen bedömningsamtal som analyserades. Lärarutbildarna var en högskoleadjunkt i pedagogik, en högskolelektor i pedagogik och en högskoleadjunkt i idrottsvetenskap. Alla tre var utbildade lärare för den obligatoriska skolan och hade flera års erfarenhet av arbete som lärare och lärarutbildare. Av de tjugoen mentorerna arbetade nio i förskola eller förskoleklass, fem i skolår 1-6 och resterande sju i skolår 7-9 samt gymnasiet. De deltagande lärarstudenterna representerade också skilda lärarkategorier inom såväl naturorienterade, samhällsvetenskapliga som estetiska/praktiska ämnen och ämnesområden. För lärarstudenterna var denna kurs deras sista verksamhetsförlagda kurs i utbildningen. De tre lärarutbildarna fick med sig en digital ljudinspelare och ansvarade för ljudinspelning av bedömningsamtalen. Samtalen varierade i tid och varade från femton till nittio minuter. I den verksamhetsförlagda kursen fanns ett bedömningsdokument som deklarerade olika kunskapsområden och kunskapsmål som lärarstudenterna skulle uppnå och bedömas utifrån under VFU. En analys av den lärarkunskap som bedömdes i samtalen, och hur, gjordes med hjälp av det kunskapsteoretiska ramverket, och en koppling gjordes även till det formella bedömningsdokumentet.

## *Resultat*

Resultaten visar att bedömningsprocesserna påverkas av hur lärarutbildarnas skolbesök och samtal organiseras. Vid skolbesöken görs inte några observationer av lärarstudenterna innan samtalen genomförs. Vidare arrangeras vissa samtal som trepartssamtal med lärarutbildare, mentor och lärarstudent och andra som tvåpartssamtal med lärarutbildare och mentor. Sammantaget leder detta bland annat till att bedömningen kännetecknas av en formativ bedömning. Den formativa bedömningen är dock tydlig i båda samtalsformerna. Lärarstudenternas yrkeskunskaper uttrycks alltid vara möjliga att utveckla; deras kunskaper uttrycks aldrig på ett explicit sätt som dåliga, bara utvecklingsbara. Organiseringen av skolbesöken och samtalen leder vidare till att de möjliga och aktuella bedömnarna i samtalen skiftar beroende på omständigheterna, och att olika former av lärarkunskap därmed är möjliga att bedöma. I trepartssamtalen erbjuds lärarstudenterna själva en bedömarroll då de uppmanas att bedöma sina egna styrkor som blivande lärare. I samtalen agerar mentorer och lärarutbildare i skilda bedömarroller beroende på att lärarutbildarna inte gör några observationer av lärarstudenternas handlingar i skolverksamheten innan samtalen. Lärarutbildarna får förlita sig på mentorernas och lärarstudenternas beskriv-

ningar och bedömningar av lärarstudenternas procedurkunskaper eftersom endast mentorerna har sett lärarstudenternas yrkeshandlingar, *in situ*. I tvåparts-samtalen där lärarstudenterna inte deltar hamnar lärarutbildarna i samma form av andrahandsbedömningsituation. En så kallad autentisk bedömning av lärarstudenternas kunskaper (såväl påstående- som procedurkunskaper) är inte möjlig att göra på grund av avsaknaden av en observation av lärarstudenternas handlingar samt avsaknaden av lärarstudenternas egna uttalanden. Även här får lärarutbildarna göra en bedömning utifrån mentorernas återberättande av lärarstudenternas yrkeskunskaper. Oavsett samtalsform är det dock tydligt att den form av lärarkunskap som i samtalen lyfts fram som viktig och bedöms är lärarstudenternas procedurkunskaper. Vidare visar det sig att denna procedurkunskap i stort sett uteslutande handlar om de sociala, relationella, emotionella och omhändertagande aspekterna av lärares arbete utifrån kunskap-i-praktiken. Av de deltagande framkommer att man utvecklar dessa kunskaper endast genom erfarenhet i ett skolsammanhang. Kopplat till kursens bedömningsdokument är dessa kunskaper överensstämmande med kunskapsområdet *Mötet med eleven/barnet* och dess kunskapsmål. När andra kunskapsområden berörs under samtalen, såsom; *Ledarskap, Samarbete, Värdegrund, Didaktisk kompetens* samt *Lärmiljö* är det tydligt att det även då är kunskaper relaterade till kunskapsområdet *Mötet med eleven* som diskuteras och bedöms. Det sjunde kunskapsområdet; *Vetenskapligt förhållningssätt* är det område som är mest osynligt i samtalen. När det området vid något enstaka tillfälle berörs visar det sig omöjligt för de deltagande i samtalen att ge några konkreta exempel på när vetenskaplig forskningsgrundad kunskap är användbar i ett skolsammanhang. Kunskap-för-praktiken, i form av lärarstudenters påståendekunskaper, är alltså något som inte visar sig möjligt att diskutera på ett adekvat sätt, och är inte heller föremål för en bedömning.

De flesta av resultaten i studien bekräftar tidigare resultat då handlednings- och bedömningsamtal studerats. Samtalen i studien kännetecknas av en formativ bedömning där en handledande och vägledande bedömning dominerar (jfr Rath & Lyman, 2003). Resultaten kring bedömningen av lärarstudenters kunskaper kopplade till de relationella, emotionella och omhändertagande aspekterna av lärare arbete är också ett dominant tema i tidigare studier bland erfarna lärare (Biesta & Miedema, 2002; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001; Wedin, 2007) och lärarstudenter (Goldstein & Lake, 2000). Likaså visar resultaten att kritiska och ifrågasättande perspektiv på lärares arbete och lärarstudenters prestationer sällan tas upp, och att lärares kunskap-för-praktiken i stort sett aldrig diskuteras eller bedöms (jfr Ottesen, 2007).

I artikelns sluddiskussion diskuteras detta utifrån Donald Schöns (1983) teori kring teknisk och ekologisk rationalitet. Svårigheten med att använda forskningsgrundad kunskap i ett pedagogiskt sammanhang, som deltagarna i studien upplever, kan förklaras med hjälp av Schöns tekniska rationalitet. En teknisk rationalitet innebär att forskningsgrundad kunskap används för att

försöka *lösa* problem i en yrkesverksamhet. Enligt Schöns teori har praktiker i stället större nytta av vetenskapliga teorier genom att de kan hjälpa dem att *identifiera* problem, utifrån en ekologisk rationalitet. Detta diskuteras som en både möjlig och rimlig strategi även för lärare och lärarstudenter i pedagogiska verksamheter under VFU.

Eftersom samtalen arrangeras på olika vis får det konsekvenser för bedömarrollen hos lärarutbildare och mentorer. Att procedurkunskaper inte kan bedömas autentiskt av lärarutbildarna diskuteras utifrån de konsekvenser det får för lärarprogrammets juridiska krav på examinatorers roll. Vidare diskuteras resultatet avseende hur bedömningsdokumentet används. Eftersom vissa kunskapsområden och kunskapsmål i bedömningsdokumentet inte berörs i samtalen kan bedömningsdokumentets användningsvärde ifrågasättas. Resultaten leder vidare till designen för Studie III där bedömningsamtal granskas i en verksamhetsförlagd kurs då lärarutbildare gör lektionsobservationer.

## **Studie III: Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning**

Manus inskickat för publicering

### *Bakgrund*

Bakgrunden till studien hämtades från en del av resultaten i Studie II (Hegender, under tryckning). I den studien gjordes en analys av bedömningen av lärarstudenter i bedömningsamtal i en verksamhetsförlagd kurs i allmänt utbildningsområde då högskolans lärarutbildare gjorde skolbesök men inte lektionsobservationer av lärarstudenterna. De saknade därmed ett autentiskt underlag för att bedöma lärarstudenternas procedurkunskaper. Trots detta var det lärarstudenters procedurkunskaper som diskuterades och bedömdes under bedömningsamtalen. Lärarutbildarna fick förlita sig på mentorernas och lärarstudenternas beskrivningar och bedömningar av deras procedurala yrkeskunskaper. I föreliggande studie valdes därmed en kurs i en verksamhetsförlagd kurs där lärarutbildarna gör lektionsobservationer. Att granska bedömningsprocesserna i en kurs där villkoren för bedömning är annorlunda antogs vara intressant.

En översiktsartikel har uppmärksammat bristen på forskning om bedömning av lärarstudenter (Goodwin & Oyler, 2008) och studier av handlednings- och bedömningsamtal i VFU har uppmärksammat svårigheterna med de dubbla roller som lärarutbildare har i dessa samtal (t.ex. Slick, 1997). Slicks

resultat visar det problematiska med att såväl handleda som att examinera lärarstudenter, dvs. göra en formativ och summativ bedömning. Föreliggande studies syfte var att granska vilka villkor som föreligger för bedömningsprocesserna och hur lärarstudenters yrkeskunskaper bedöms.

(1) Vilka stöddokument och rutiner för bedömning finns i den verksamhetsförlagda kursen? (2) Hur ser kursens bedömningsamtals innehåll och bedömningsprocesser ut? (3) Vilka bedömningsunderlag och stöddokument använder lärarutbildare, och hur viktas de dessa när den summativa bedömningen i kursen slutligen görs?

## *Metod*

Den kurs som blev föremål för analys var en verksamhetsförlagd kurs inom en inriktningskurs i Idrott, rörelse och hälsa vid samma högskola och lärarprogram där Studie II genomfördes. Två lärarutbildare, åtta lärarstudenter och deras mentorer deltog i studien. Lärarutbildarna var högskoleadjunkter i idrottsvetenskap och hade lång erfarenhet av lärararbete, dels i den obligatoriska skolan som idrottslärare, dels som lärarutbildare. Två av de åtta deltagande lärarstudenterna studerade mot en lärarexamen för arbete i förskola, förskoleklass, fritidshem och skolår 1-6 och resterande sex studenter för skolår 7-9 samt gymnasiet. Vid denna verksamhetsförlagda placering, som var lärarstudenternas första placering i Inriktningen, gjorde alla lärarstudenter sin placering i skolår 1-6. De deltagande mentorerna arbetade alla som idrottslärare. Inför samtalen genomförde lärarstudenterna en lektion som observerades av lärarutbildarna och mentorerna. I kursen fanns ett bedömningsdokument som stipulerade de kunskapsmål som lärarstudenterna under kursen ska uppnå och bedömas utifrån. En digital ljudinspelning skickades med lärarutbildarna som ansvarade för inspelningen av bedömningsamtalen. Vid dataanalysen användes initialt det kunskapssteoretiska ramverket. Då samtalsanalysen uppvisade samma resultatmönster som vid Studie II, nämligen att det var procedurkunskaper utifrån ett kunskap-i-praktiken-perspektiv som bedömdes, gjordes en steg-2-analys med hjälp av ett nytt analysverktyg. Det bestod av ett ramverk av modeller för bedömning av yrkeskunskaper (Reynolds & Salters, 1995). Enligt de två första modellerna bedöms yrkeskunskaper utifrån en behavioristisk utgångspunkt, då observerade handlingar checkas av mot formella bedömningskriterier kopplade till förutbestämda yrkesuppgifter. Skillnaden mellan Modell 1 och 2 är att man enligt Modell 2 förväntas väga in yrkeshandlingarnas effekter. Enligt Modell 3 görs en mer holistisk bedömning som förutsätter att bedömarna själva har gedigna yrkeskunskaper: en bedömning av yrkeskunskaper kräver en bedömare som är väl förtrogen med den verksamhet vari yrkeshandlingarna utförs. För att kunna bedöma dessa behöver också bedömaren vara införstådd med att yrkeshandlingar alltid är impregnerade av etiska och pragmatiska värden som ibland står i konflikt med varandra. Detta innebär att en bedömning av yrkeshandlingar är en mycket komplex process som inte

enkelt kan checkas av mot förutbestämda formella kriterier (a.a.). Den kontext som råder vid en viss yrkessituation vid en viss tidpunkt avgör vilka handlingar som är möjliga att utföra, vilket därmed också begränsar vilka yrkeskunskaper som kan bedömas.

Utöver bedömningssamtalen samlades ytterligare data, dels i form av aktuella stöddokument för bedömning (kursplan, bedömningsdokument, VFU-handbok och studentuppgifter), dels med hjälp av intervjuer med de två lärarutbildarna samt den ansvarige lärarutbildaren för Inriktningskursen. Detta gjordes för att sätta in bedömningssamtalen i ett större sammanhang utifrån de villkor som kan påverka bedömningsprocesserna och den summativa bedömningen som görs av lärarutbildarna vid kursens slut.

## Resultat

Resultaten visar att de stöddokument som kan påverka bedömningsprocesserna är flera: kursplan, bedömningsdokument, riktlinjer och rutiner. Kunskapsmålen/kriterierna i kursplan och bedömningsdokument har tämligen allmängiltiga och vaga formuleringar. En stark rutin i bedömningsprocesserna är att bedömningsdokumentet som innehåller kunskapsområden och kunskapsmål/kriterier ska fyllas i av mentorn efter lärarstudentens fullgjorda verksamhetsförlagda placering. Även ett betygsförslag ska ges av mentorn och dokumentet ska sedan skickas till den besökande lärarutbildaren på Högskolan för att utgöra ett av bedömningsunderlagen vid den summativa bedömningen i kursen.

När samtalen analyseras utifrån det kunskapsteoretiska analysverktyget bekräftas resultaten från Studie II. Närvaron av ett kunskap-*i*-praktiken-perspektiv är än tydligare i föreliggande studie. Explicita argument utifrån forskningsgrundad kunskap tas aldrig upp i samtalen. I stället diskuteras lärarstudenters yrkeskunskaper utifrån vad som fungerar eller inte fungerar i skolverksamheten, utifrån lärarutbildarnas och mentorernas tidigare yrkeserfarenheter. Dessutom är det än tydligare att lärarstudenters procedurkunskaper bedöms; bedömningarna avser uteslutande lärarstudenters handlingar från de observerade lektionerna. Till skillnad från Studie II där lärarstudenternas procedurkunskaper helt domineras av relationella, emotionella och omhändertagande aspekter av lärares kunskaper visar det sig att dessa samtal domineras av ämnesdidaktiska procedurkunskaper: (1) *Samla elever och presentera syftet och innehållet med lektionen*, (2) *Agera kroppsligt korrekt*, (3) *Agera utifrån en fysisk aktivitets- och hälsoideologi före en tävlingsidrottsideologi*.

Steg-2-analysen av bedömningssamtalen visar att lärarutbildarnas bedömningar kännetecknas av Modell 2 och 3 (Reynolds & Salters, 1995). Varken kursplanens eller bedömningsdokumentets kunskapsmål/kriterier används explicit under samtalen, och verkar därmed inte påverka bedömningsprocesserna, något som annars är kännetecknande för en bedömning utifrån Modell 1. Det är tydligt att effekterna av lärarstudenternas handlingar tas i beaktning vid bedömningen: hur lärarstudenternas instruktioner, kommentarer och kroppsliga

handlingar under lektionerna leder till respons hos eleverna vägs in i bedömningen (Modell 2). Likaså bedömer lärarutbildarna olika aspekter av lärarstudenters sätt att hantera elevgruppen och de olika undervisningsmomenten utifrån flera tänkbara utgångspunkter (etiska och pragmatiska) som ibland kan stå i konflikt med varandra. Detta är något som är förenligt med Modell 3.

Vid den summativa bedömningen då betyg ska fastställas i kursen visar det sig att lärarutbildarna har fyra bedömningsunderlag att förhålla sig till: lektionsobservationen, bedömningssamtalet, mentoreernas ifyllda bedömningsdokument samt studentuppgifter. Två av de tre lärarutbildarna menar att det är svårt att rangordna de fyra bedömningsunderlagen medan den tredje uttrycker det självklart att den egna lektionsobservationen är viktigast. De andra två lärarutbildarna menar att mentoreernas skriftligt ifyllda bedömningsdokument inte alltid beaktas. Det händer inte sällan att lärarutbildarna trots mentoreernas betygsförslag istället följer sin egen bedömning från lektionsobservationerna vid den summativa bedömningen i kursen. Det betyder med andra ord att lärarutbildarnas egen lektionsobservation väger tyngst av de fyra bedömningsunderlagen.

I artikeln förs en diskussion om explicita kunskapsmåls ringa betydelse vid bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper i en skolverksamhetskontext med hänvisning till yrkeskunskapers tysta dimensioner.



## 5. DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras hur resultaten från de tre delstudierna kan förstås i relation till tidigare forskning om verksamhetsförlagd utbildning (VFU).

### **Verksamhetsförlagd lärarutbildning mellan akademi och profession**

I VFU befinner sig lärarstudenter under utbildning, och är därmed till viss del distanserade från de villkor som reglerar och påverkar lärares arbete. Dessutom befinner de sig utanför den akademiska miljö som kan förväntas känneteckna de högskoleförlagda utbildningsdelarna (HFU). Därmed kan VFU betraktas som en utbildningsdel mellan akademi och profession.

Akademiseringsintentioner av lärarutbildning har funnits i ett drygt halvsekel (Linné, 1996) och flera forskare visar att dessa har intensifierats under de senaste åren (Erixon Arreman, 2005; Lindberg, 2002). I de faktiska lärarutbildningsverksamheterna visar det sig dock svårt att bryta gamla traditioner och föreställningar för att få till stånd en starkare forskningsanknytning (Erixon Arreman, 2005). Förutom dessa akademiseringsintentioner kan också motriktade rörelser utläsas i policy. I den senaste lärarutbildningsreformen (Reg. prop. 1999/2000:135) framhålls som exempel VFU som utbildningens nav (Lindberg, 2002) och erfarenhetsgrundad kunskap för lärare framhålls som viktig. I forskning om lärarutbildningstraditioner visar det sig att lärarutbildningar både i Sverige och i andra länder befinner sig i ett fält kännetecknat av en akademisk universitetsutbildning med krav på forskningsanknytning liksom en professionsinriktad utbildning där erfarenhetsgrundad kunskapsbildning i yrkesfältet är central (t.ex. Andersson, 1995; Eriksson, 2009; Feiman-Nemser, 1990).

I detta diskussionsavsnitt kommer bland annat sådana motstridiga intentioner och betingelser diskuteras som möjliga förklaringar till de resultat som framkommer i avhandlingen. Dessutom diskuteras hur de skulle kunna hantearas.

#### *Formulering av kunskapsmål i yrkesutbildning: ett dilemma*

Resultaten i Studie I visar att svenska lärarprogramms formulerade kunskapsmål för VFU skiljer sig åt (Hegender, 2007). Vissa lärarprogram formulerar en hög andel påståendekunskapsanknutna mål. Vid majoriteten av lärosätena dominerar dock procedurkunskapsanknutna mål. Det är med andra ord inte entydigt

vilka kunskaper som lärarstudenter förväntas lära och bli bedömda utifrån under VFU. Det visar sig också att de flesta av kunskapsmålen s formuleringar inte explicit uttrycker de kunskapsgrunder som de kan tänkas vila på: kunskap-för-praktiken (forskningsgrundad) respektive kunskap-i-praktiken (erfarenhetsgrundad). I analysen görs dock tolkningen att kunskapsmål som rör lärarstudenters förväntade procedurkunskaper i huvudsak behöver läras i en konkret skolkontext och därmed kännetecknas av kunskap-i-praktiken, trots att det inte explicit görs i de formulerade kunskapsmålen.

I Studie I diskuteras hur kunskapsmålen s formuleringar på skilda vis kan tänkas påverka lärarstudenters lärande. Det görs med anknytning till Ellströms (1996, 1997) teorier om arbetsplatsförlagt lärande mellan rutin och reflektion. Här ska i stället Ellströms teorier diskuteras i relation till kunskapsmålen s betydelse för bedömning. Enligt resultaten i Studie I visar det sig att såväl påståendekunskaper som procedurkunskaper är viktiga att lära sig och uttrycka under VFU. I de påståendekunskapsanknutna målen används verb som inse, reflektera och förstå, och i vissa fall finns en uppmaning att anknyta till teori och forskning. Man kan koppla dessa kunskapsmål till ett *kognitivt-rationellt* lärande (jfr Ellström, 1997) vilket betyder att de också kan bedömas genom att låta lärarstudenter uttala sig om dem. I de proceduranknutna målen används i stället verb som, visa, leda, agera, och utifrån dessa kunskapsmål är det inte i första hand det kognitivt-rationella lärandet som efterfrågas utan snarare det *intuitivt-kontextuella* som lärs genom att agera i en skolverksamhet (jfr a.a.). I sådana sammanhang kan handlandet inte alltid vara medvetet, planerat och rationellt (jfr Billet, 2004). Man kan undra om man vid en bedömning av dessa intuitivt-kontextuellt förvärvade kunskaper kan använda sig av formellt skrivna kunskapsmål/kriterier? Det ska diskuteras vidare men först ska diskussionen vidgas med hjälp av Young (2004) och Bernstein (2000) nedan.

Att lärarutbildning förläggs till såväl högskola som skolverksamheter kan antas bero på en förståelse av att de olika delarna ska erbjuda möjligheter till lärande av olika kunskaper (jfr Young, 2004). Av det skälet förväntas lärarstudenter också uttrycka dessa kunskaper på olika vis, nämligen i form av påståenden om undervisning respektive i form av hanterande av undervisningsprocedurer, vilket också resultaten i Studie I tydligt visar. Att det handlar om olika kunskaper som lärs on-the-job och off-the-job diskuterar Young (2004) utifrån en kunskapsociologisk utgångspunkt. Han menar att yrkesutbildningar historiskt sett har kännetecknats av två olika perspektiv då dess utbildningsplaner ska formuleras. Det ena är det *kunskaps-baserade* perspektivet, som kan jämföras med Ellströms kognitivt-rationella lärande. Detta utgår från ett traditionellt skolperspektiv och präglas av en syn på vad studenter behöver *veta* för att arbeta på en arbetsplats. Ofta formuleras sådan kunskap av de utbildningsansvariga inom akademien eller yrkesutbildningar. Detta skiljer sig från det *standards-baserade* perspektivet som utgår från standards kring det som studenter behöver *kunna utföra* på en arbetsplats, ofta formulerade av de

professionella i yrkesfältet (jfr Ellströms intuitivt-kontextuella lärande). Young (2004) menar emellertid att båda dessa perspektiv baseras på en socialkonstruktivistisk och postmodernistisk kunskapssyn där kunskap är en produkt av sociala praktiker; ingen kunskap är följaktligen objektiv. Det betyder att specialiserad, kodifierad och disciplinbaserad kunskap som genereras inom akademien i princip inte skiljer sig från kunskap som genereras inom arbetsplatser; det är bara några andra personers kunskap (a.a.). Det handlar helt enkelt om två olika praktiker. Young menar därmed att en socialkonstruktivistisk kunskapssyn, som visserligen kan synliggöra de maktrelationer och privilegier som är inbäddade i allt lärande, samt uppmärksamma viktiga kontextuella faktorer, är begränsad i vad den direkt kan säga om yrkesutbildningars dilemma med att hantera skilda kunskapsformer (a.a.).

Young (2004) menar att Bernsteins (2000) socialrealistiskt grundade kunskapsteori om vertikala och horisontella diskurser kan tydliggöra problemen. Bernsteins horisontella diskurs kännetecknas av den lokala, segmenterade och kontextbundna kunskapen. Den vertikala diskursen kännetecknas av det generella, explicita och koherenta. När utbildningsplaner ska formuleras vid en yrkesutbildningsinstitution, där såväl högskoleförlagd som verksamhetsförlagd utbildning ingår, görs enligt Young två misstag. Ett misstag görs om den ena diskursen tillåts dominera över den andra (a.a.), exempelvis att den horisontella diskursen dominerar i VFU. Det största misstaget görs om man inte tillåter sig att erkänna att yrkesutbildning har att hantera två olika kunskapsformer, genererade på olika vis (a.a.).

Genom att till exempel behandla all yrkeskunskap som möjlig att formalisera och explicitgöra, utan att knyta an till dess kunskapsgrund, döljer systemet de fundamentala skillnader som finns mellan forskningsgrundad kunskap och erfarenhetsgrundad kunskap (Young, 2004). Young (2003, 2004) menar att detta resulterar i att studenter i yrkesutbildning vägras access till en förståelse av vad de egentligen ska lära sig: “[a] curriculum with any claim to be ‘for the future’ cannot avoid treating the knowledge that has emerged from such traditions and specialist communities as a category in its own right and endeavouring to ensure that learners have access to the rules for its acquisition and production” (Young, 2003, s. 114). Allt blir “ett mischmasch av teori och praktik” (Hegender, 2007).

I Studie I är det i de flesta av kunskapsmålen formuleringar oklart till vilken kunskapsgrund (kunskap-*för*-praktiken eller kunskap-*i*-praktiken) som målen hör. Man kan diskutera om detta är en medveten strategi från läroprogrammets sida. Man kan kanske tänka sig att målen formuleras vagt för att för att hålla öppet för de professionellas tolkningar. Man kan också tänka sig att det ses som en självklarhet att båda kunskapsgrunderna ska uppmärksammas i bedömningen av samtliga kunskapsmål. Enligt Young (2004) leder dock denna oklarhet till negativa följder.

Kunskapsmålen i Studie I kännetecknas i huvudsak av ett standards-baserat perspektiv då proceduranknutna kunskapsmål dominerar. Att fullt ut formulera dessa yrkeskunskaper baserade på en horisontell diskurs i explicita standards verkar omöjligt (a.a., s. 196). Frågan blir då om, och i så fall hur, dessa kunskaper kan beskrivas?

Flera forskare hävdar att det finns en risk med att alltför tydligt försöka standardisera en yrkesgrupps yrkeskunskaper utifrån formella mål/kriterier eller granskningar. Man inkräktar på läraryrkets autonomi, kreativitet och professionalitet när man försöker göra alla former av kunskaper verbalt formulerbara (jfr Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001; Krantz, 2009; Sahlin, Blomgren & Waks, 2009). Om vi därmed anknuter till det Ellström (1997) kallar intuitivt-kontextuellt lärande betyder det att dessa kunskaper svårligen kan bedömas endast med stöd i formellt skrivna kunskapsmål/kriterier. Bedömningen måste istället vila mot ett slags ramverk av intersubjektivt förtroendekapital genererat av yrkeserfarenheter. Den öppenhet, transparens och objektivitet som är ambitionen inom dagens utbildningspolicy kan därmed inom bedömning av yrkeskunskaper knappast iscensättas fullt ut (jfr Sahlin, Blomgren & Waks, 2009).

Diskussionen om formulering av yrkesrelaterade kunskapsmål avslutas här med en anknytning till lärares yrkesspråk, som till stor del handlar om huruvida det man gör i ett yrke kan verbaliseras eller ej. Att söka svar på den frågan var en av utgångspunkterna i TVÄRTOM-projektet (Nordängers m.fl., 2005). Lindqvist och Nordängers (2007b) menar med stöd i empiriskt underlag att det är möjligt att verbalisera delar av lärares kunskaper med hjälp av metaforer. Lärare använder ett metaforiskt språk för att försöka komma närmare en beskrivning av vilka deras praktiska yrkeskunskaper är (a.a.). Lindqvist och Nordängers (2007b) empiriska underlag handlar dock om lärares berättelser som är mycket rika till omfånget. Dessa utförliga beskrivningar innefattar därmed något helt annat än vad avgränsade och kortfattade kunskapsmål kan tänkas omfatta. Av det skälet kan man diskutera om de proceduranknutna kunskapsmålen fortsatt bör formuleras vagt och öppet för att ge utrymme för en professionell tolkning, men att bedömningskriterier kan behöva ett annat format än det punktvisa och kortfattade.

Utifrån detta blir det intressant att diskutera hur lärarstudenters proceduranknutna yrkeskunskaper kan bedömas. Bara för att kunskaperna här ovan har diskuterats som omöjliga att formulera koncist och kortfattat i skriftlig form betyder det inte att de är omöjliga att bedöma. Det är snarare tvärtom, vilket resultatet i Studie II, och framförallt Studie III, visar. Detta diskuteras i nästkommande avsnitt.

### *Avsaknaden av kunskap-för-praktiken i bedömningssamtalen*

I Studie II och III granskas bedömningssamtal i verksamhetsförlagda kurser. Lärarkunskapsinnehållet som bedöms i de två kurserna skiljer sig åt. I kursen i

Studie II (Hegender, under tryckning) diskuteras och bedöms nästan uteslutande lärarstudenters allmänpedagogiska sociala, relationella, emotionella och omhändertagande kunskaper, medan det i kursen i Studie III (Hegender, 2009) i huvudsak är ämnesdidaktiska kunskaper som står i fokus. Dessa resultat kring lärarkunskapens olika innehåll diskuteras inte vidare här. Resultaten är nämligen inte överraskande eftersom de två studiernas empiri hämtas från två olika typer av kurser (allmänt utbildningsområde respektive inriktning), och de kan därmed förväntas ha olika innehåll i form av allmänpedagogik/didaktik respektive ämnesdidaktik. I de båda studierna är det dock tydligt, och än tydligare i Studie III, att det är lärarstudenters procedurkunskaper utifrån ett kunskap-i-praktiken-perspektiv som står i fokus för bedömning. Dessa resultat ska diskuteras vidare, liksom de resultat som avser de skilda möjligheter till bedömning som lärarutbildarnas organisering av skolbesök och samtal leder till. Dessutom diskuteras de resultat i Studie III som handlar om hur bedömningsprocesserna kännetecknas av olika bedömningsmodeller (jfr Reynolds & Salters, 1995).

I flera studier av handledning av lärarstudenter i VFU, i exempelvis England, USA, Sverige och Norge visas att lärarutbildare, lärare och lärarstudenter inte betraktar påståendekunskaper, utifrån kunskap-för-praktiken, som centrala och viktiga (Edwards & Protheroe, 2004; Fernandez & Erbilgin, 2008; Franke & Dahlgren, 1996; Ottesen, 2006). Avhandlingens resultat pekar i samma riktning. Varför det är så diskuteras i Studie II utifrån Donald Schöns (1983) teori om teknisk och ekologisk rationalitet. Teorin innebär att kunskap-för-praktiken, eller forskningsgrundad kunskap som Schön väljer att kalla den, ofta betraktas utifrån en teknisk rationalitet som innebär att denna kunskap, t.ex. det som studenter lär i akademisk yrkesutbildning, antas kunna appliceras i verksamheten för att *lösa* yrkesrelaterade problem. Schön visar dock med empiriska exempel att denna rationalitet inte används av de yrkesverksamma. Till skillnad från den tekniska innefattar den ekologiska rationaliteten ett användande av både forskningsgrundad som erfarenhetsgrundad kunskap. I enlighet med en ekologisk rationalitet används forskningsgrundad kunskap för att *identifiera* yrkesproblem, och med stöd av erfarenhetsgrundad kunskap kan problem *lösas*. Utifrån en ekologisk rationalitet tas alltså hänsyn till att forskningsgrundad kunskap är generell, konceptuell och akontextuell och svårligen direkt låter sig appliceras i en yrkesmiljö där det också krävs en erfarenhetsgrundad specifik, perceptuell och kontextuell kunskap för att agera (jfr Kessels & Korthagen, 2001). Det är mycket möjligt att deltagarna i Studie II och III uppfattar kunskap-för-praktiken utifrån en teknisk rationalitet och att det därför uttrycks som omöjligt att ge några konkreta exempel på när sådan kunskap är användbar i en skolkontext (se Studie II). Men det är också möjligt att de använder forskningsgrundad kunskap utifrån en ekologisk rationalitet trots att det inte explicit medvetandegörs. Man kan anta att de problem de försöker lösa bygger på att vissa former av problematik identifierats utifrån forskningsgrundad kunskap. I

Studie II diskuteras det som troligt att lärare, lärarutbildare och lärarstudenter i VFU-sammanhang skulle kunna använda en ekologisk rationalitet för att identifiera och lösa uppkomna yrkesrelaterade problem. Det är rimligt att anta att lärarutbildare har en viktig roll att synliggöra den forskningsgrundade kunskapen som en utgångspunkt för denna identifiering (jfr Slick, 1997).

Finns det då ingen utbildningsvetenskaplig forskning som kan användas för att direkt *lösa* yrkesrelaterade problem? Är t.ex. didaktiska forskningsresultat om hur ett ämnesinnehåll på bästa vis ska kunna tillgodogöras av elever i skola inte relevanta? Beror det på att denna forskning inte är tillgänglig för lärare, eller att forskningsresultaten inte finns? Att relevanta forskningsresultat för lärares didaktiska arbete saknas är tveksamt. Det finns exempelvis forskning som baseras på teorier om lärande i kombination med lesson studies och learning studies (Marton & Pang, 2006; Marton & Tsui, 2004; Pang & Marton, 2005). Dessa studier har som anspråk att visa *hur* undervisning kan göras mer inriktad mot hur elever lär, och kan lära bättre, beroende på hur lärare organiserar undervisning, vilket de ovan refererade forskarnas resultat också visar. Dessa exempel på forskningsresultat är tydligt anknutna till specifika ämnesområden (ekonomi t.ex.) vilket betyder att de naturligtvis har stor relevans för undervisningens effekter i dessa ämnen. Teorin om lärande (variationsteorin) är dock en generell teori som kan ge implikationer för hur undervisning i andra ämnen, där begreppsförståelse är viktigt, kan göras mer effektiv. Tillgängligheten till relevant utbildningsvetenskaplig forskning för lärare är förstås ett problem eftersom forskningsresultat i första hand publiceras i vetenskapliga tidskrifter som inte är lätt åtkomliga. Ett större krav på att forskare även ska publicera sig populärvetenskapligt skulle kunna ändra på denna situation.

Om man kopplar bristen på anknytning till kunskap-*för*-praktiken i bedömningssamtalen till olika lärarutbildningstraditioner rimmar avhandlingens resultat med den som av Zeichner (1983), Doyle (1990) och Feiman-Nemser (1990) kan sammanfattas som en *traditionellt yrkesmässig* eller *praktisk* lärarutbildningstradition. Här betraktas kunskaper man lär sig av erfarna lärare, och genom att delta i skolverksamheter, som viktigast. I Sverige har Anderssons (1995) studie visat att den *traditionellt yrkesmässiga* förekommer starkt i lärarutbildning. Jedemarks (2006) studie visar att en lärandediskurs, kallad *lärande genom tillämpning*, i vissa praktiker är starkt rådande. Det är därför inte särskilt förhastat att dra slutsatsen att de bedömningssamtal som granskats kan sägas vara kännetecknade av en traditionellt yrkesmässig och praktisk lärarutbildningstradition. Ytterligare en slutsats som kan dras är därmed att de intentioner som i lärarutbildningspolicy finns om en integrering av olika kunskapsformer i VFU svårigen låter sig realiseras under nuvarande förhållanden. Den verksamhetsförlagda utbildningsdelen är starkt präglad av det erfarenhetsgrundade lärandet, och tenderar därmed att skugga forskningsgrundad kunskap som lärts i ett helt annat sammanhang och på annan plats (HFU).

En annan förklaring till att lärarutbildarna i studierna inte bedömer procedurkunskaper utifrån kunskap-för-praktiken är att de själva har en bakgrund som lärare och i stället lätt kan göra anknytningar till kunskap-i-praktiken. En bedömare som saknar egen yrkeserfarenhet från den yrkesmiljö där bedömningen sker kan svårligen göra en adekvat bedömning av dessa yrkeskunskaper (jfr Reynolds & Salters, 1995). Detta rimmar med det som flera forskare för fram: att läraryrkets kärnverksamhet, att undervisa<sup>31</sup>, är ett hantverk (craft knowledge) och inte är att betrakta som en vetenskap (discipline of teaching) (Grimmett & MacKinnon, 1992; jfr även Hultman, 2001, 2008, 2009; Wedin, 2007). De kunskapsbildningsprocesser som lärare själv initierar (medvetet eller omedvetet) och som sker i lärares egen skolverksamhet är de som tydligast resulterar i ett konkret användningsvärde: det är vardagshändelserna som skapar initiativ till ett relevant lärande (jfr Hultman, 2001, s. 115). Man kan fråga sig om en erfarenhetsgrundad bedömning skulle utebli om lärarutbildare inte själv har en lärarbakgrund i skola? Skulle lärarutbildare som inte själva är utbildade skollärare lyfta forskningsgrundad kunskap i större utsträckning under dessa bedömningssamtal? Det är en intressant forskningsfråga som verkar vara outforskad. Man kan tänka sig att bedömningssamtalens innehåll ändå kan kännetecknas av erfarenhetsgrundade kunskaper utifrån dem lärarutbildaren förvärvat som elev under sin egen långa skolgång. Dessa kunskaper är dock annorlunda eftersom de förvärvats utifrån ett elevperspektiv på hur skola och undervisning kan eller bör bedrivas.

### *Bedömningssamtalens olika villkor*

I resultaten från granskningen av bedömningssamtalen visar det sig att lärarutbildarna vid sina skolbesök i Studie II inte genomför lektionsobservationer. Det gör de däremot i Studie III. Dessa villkor påverkar bedömningsprocesserna. I båda studierna är lärarstudenternas procedurkunskaper utgångspunkt för bedömning. I Studie III, där observation görs, är det dock tydligt att det är de observerade *faktiska* procedurkunskaperna som bedöms medan det i Studie II i stället är lärarstudenternas och mentorernas *uttalanden om* deras procedurkunskaper.<sup>32</sup> I Studie III är bedömningen därmed mer direkt, eftersom lärarutbildarna har ett autentiskt underlag. Lärarutbildarna (och mentorerna) har i Studie III de observerade handlingarna i färskt minne. I Studie II saknar lärarutbildar-

---

<sup>31</sup> När ordet undervisning används här har det en vid mening. Allt som lärare (och förskollärare) gör när de organiserar ett lärande rum i pedagogisk verksamhet där syftet är att barn och elever lär räknas som undervisning. Ordet undervisning står här också för ett organiserat lärande av såväl ämneskunskaper som värderingar och normer.

<sup>32</sup> Här kan man tro att uttalandena handlar om påståendekunskaper. En beskrivning av sina procedurkunskaper är dock inte tillräcklig för att de kan betraktas som påståendekunskaper. Det krävs att man uttryckligen förhåller sig till procedurerna, antingen med anknytning till kunskap-för- eller kunskap-i-praktiken (se *Figur 1*, s. 20).

na ett sådant autentiskt underlag och har därmed endast möjlighet att bedöma utifrån deras påståenden, dvs. en andrahandsbedömning. Därmed kan man säga att lärarutbildarna bedömer lärarstudenternas förmåga att beskriva sina procedurkunskaper samt mentorens trovärdighet och deras förmåga att uttala sig om och bedöma lärarstudenters procedurkunskaper.

Ytterligare ett villkor uppstår i Studie II där det arrangeras såväl trepartssamtal som tvåpartssamtal. I trepartssamtalen deltar lärarstudent, mentor och lärarutbildare och i tvåpartssamtalen endast mentor och lärarutbildare. I de sistnämnda hamnar lärarutbildaren än mer i en bedömningsituation av andrahandskarakter. Lärarutbildaren får förlita sig på mentorns uttalanden om såväl lärarstudenters påståendekunskaper som procedurkunskaper. I tvåpartssamtalen kan man följaktligen säga att lärarutbildaren endast gör en bedömning av mentorns trovärdighet i att tala om och bedöma såväl lärarstudenters påstående- som procedurkunskaper. Här vilar bedömningen därmed uteslutande på ett intersubjektivt förtroendekapital.

Det kan ses som kontroversiellt att lärarutbildarna i vissa bedömnings-sammanhang inte har ett autentiskt underlag för att bedöma delar av lärarstudenters kunskaper. Enligt högskoleförordningen ska examinator vara, och betyg sättas av en särskilt utsedd lärare vid högskolan (SFS 1993:100, 6 kap., 18 §). Huruvida läraren ska ha ett adekvat underlag, eller vad som kan anses vara ett adekvat underlag, är dock inte reglerat i förordningen.

Autentiska exempel på studenters handlingar borde kunna ses som ett tillskott då lärarstudenters procedurkunskaper ska bedömas. Ett sätt för att tydligare anknyta till dessa skulle kunna vara att använda videoinspelningar av lärarstudenters handlande. En fördel med videoinspelningar är att man i bedömningsituationen direkt kan anknyta till de olika momenten och i stället för att beskriva och förklara, något som är svårt när det gäller procedurkunskaper, kan man hänvisa till bildsekvenser som illustrerar det man åsyftar. Bedömningen av procedurkunskaper kan på så vis bli tydliggjord, och även lärarutbildare som inte gjort egna observationer kan tydligare involveras i bedömningen av procedurkunskaper. Med hjälp av videoinspelningar är det också möjligt att i efterhand få syn på nyanser av ageranden som man efter en lektionsobservation riskerar att glömma bort. Att eventuellt använda sig av videoinspelningar handlar dock inte om att utmana det erfarenhetsgrundade förtroendekapitalet, utan snarare tvärtom, att utveckla det och därmed tydligare kunna motivera olika aspekter av en bedömning.

### *Bedömningens utfall*

Bedömningen som sker i Studie II och III kännetecknas i huvudsak av en formativt vägledande och handledande bedömningsstrategi. Det uttrycks aldrig explicit att lärarstudenter är godkända eller underkända, inte ens i Studie II där lärarstudenter gör sin sista VFU innan examen. Ett exempel på det formativa finns i Studie II där en lärarstudent enligt mentorn uppvisat bristande procedur-



kunskaper. Studenten beskrivs inte explicit som underkänd (även om det kan uppfattas så). Både mentor och lärarutbildare hänvisar till vad som behöver förbättras och menar att de återstående två veckorna av VFU-perioden blir avgörande för om lärarstudenten kan uppvisa tillräckliga kunskaper eller ej. Detta förfaringssätt visar tydligt att bedömning i VFU skiljer sig från bedömning och examination i HFU. Utfallen av traditionella examinationstillfällen i HFU är sällan otydliga, och det ges ofta en tydlig respons på om studenter är godkända eller underkända (t.ex. tentamensresultat). Något tydligt utfall av examinationsmomentet framträder inte för lärarstudenterna under de studerade bedömningssamtalen. Det behöver dock inte betyda att mentorer och lärarutbildare inte gör summativa bedömningar. VFU-besök och bedömningssamtal arrangeras i regel aldrig sista dagen under en verksamhetsförlagd placering. De flesta VFU-besök måste planeras in tidigare för att lärarutbildarna ska hinna med att göra besök hos alla lärarstudenter. När bedömningssamtal arrangeras återstår i de flesta fallen tid, tid för lärande för lärarstudenten, och därmed fortfarande möjligheter att visa upp godkända yrkeskunskaper. En rimlig slutsats att dra är att lärarutbildare och mentorer säkerligen gör en summativ bedömning vid det aktuella tillfället, men inte tycker sig kunna uttala sig summativt på grund av att tid fortfarande återstår. Man kan jämföra den situationen med en fiktiv bedömningssituation i HFU. Tänk att en skriftlig examination sker i en tentamenssal och examinatorsn gör besök efter halva den utsatta tentamenstiden, avbryter examinationen, samlar in tentamenssvaren från studenterna, gör en bedömning på detta underlag och sedan säger: "Fortsätt att skriva klart nu så får jag avgöra sedan om era tentor fortfarande är godkända, eller kommer att bli det!" Detta scenario från HFU låter som en komedi, men det verkar utifrån resultaten i delstudierna i VFU inte vara något orealistiskt. Utifrån delstudiernas empiri är det med andra ord inte oväntat att den bedömning som explicit görs för lärarstudenterna under bedömningssamtalen i huvudsak är formativ.

I Studie III samlas ytterligare data för att kunna belysa den summativa bedömningen. Den formella betygssättningen sker efter bedömningssamtalen, i VFU-kursens slutskede. Denna sker först när den verksamhetsförlagda placeringen är genomförd och mentorn har gjort en skriftlig bedömning och skickat bedömningsdokumentet till lärarutbildaren vid Högskolan. Det framkommer här att lärarutbildarnas egna lektionsobservationer är det viktigaste bedömningsunderlaget då en summativ bedömning och betygssättning i VFU-kursen slutligen ska göras. Detta faktum tonar ner mentorens roll i bedömningen av lärarstudenter eftersom det, av mentorens, ifyllda bedömningsdokumentet med utlåtanden om lärarstudenters yrkeskunskaper har mindre vikt vid den summativa bedömningssituationen, enligt lärarutbildarna. Det betyder att de i själva verket redan gjort en implicit summativ bedömning vid observationen, något som de vid den formella betygssättningsprocessen i kursens slutskede tar fasta på.

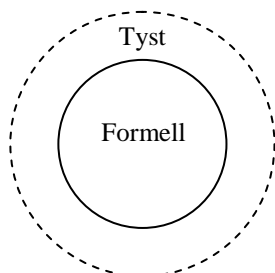
I Studie II och III visar det sig att bedömningsdokumentet med de formella kunskapsmålen används sparsamt eller inte alls. Utifrån analysen i Studie II visar det sig att fokus i bedömningen i huvudsak riktas mot ett av de kunskapsområden som återfinns i bedömningsdokumentet. Flera av de andra kunskapsområdena och kunskapsmålen behandlas och bedöms inte alls under bedömningsamtalen. I Studie III är det än tydligare att de formella kunskapsmålen inte används. Lärarutbildarna utgår från de aktiviteter som skett under den observerade lektionen och bedömer lärarstudenters yrkeskunskaper i relation till egna yrkeserfarenheter. Enligt Billet (2004) och Eraut (2004) påverkas en bedömning av yrkesmänniskor på arbetsplatser av en mängd olika arbetsrelaterade villkor som aldrig kan kontrolleras fullt ut. Att inte explicit använda de formulerade kunskapsmålen kan därmed sägas leda till en öppen bedömning, där det som händer på arbetsplatsen blir utgångspunkt snarare än det som enligt kunskapsmålen förväntas ska hända. Samtidigt kan en bedömning utan kunskapsmål innebära att man missar att bedöma vissa delar av yrkeskunskapen. Enligt Reynolds och Salters (1995) teori behöver oerfarna bedömare formulerade kunskapsmål som ett ramverk medan erfarna bedömare inte i lika hög utsträckning ser dem som ett viktigt stöd. Lärarutbildarna i båda kurserna har alla lång erfarenhet som lärarutbildare och kan förklara varför bedömningsdokumentet, under samtalen, används i så ringa utsträckning i Studie II, och inte alls i Studie III.

### *Bedömning på erfarenhetens grund*

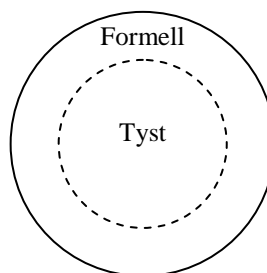
I Studie III granskas samtalen även utifrån Reynold och Salters (1995) tre modeller för bedömning av yrkeskunnande. Men kan konstatera att Modell 1 inte används (där formella mål direkt kopplas till utförda handlingar). Att Modell 2 och 3 är de bedömningsmodeller som dominerar i samtalen diskuteras i Studie III utifrån två olika syner på yrkeskunskap (Backlund, 2006; Göransson, 1990; Hammarén, 1999). En traditionell kunskapssyn utgår från att kärnan i yrkesmänniskors kunskaper utgörs av dem som kan formaliseras och uttryckas verbalt. Utöver dessa finns också så kallade tysta kunskaper, men dessa utgör endast ett komplement till kärnan av formella kunskaper. Enligt en nyare kunskapssyn förhåller det sig istället tvärtom. Yrkeskunskapens kärna är tyst och de formella kunskaperna som kan nedtecknas och verbalt förklaras är få (jfr Backlund, 2006, se *Figur 3* nedan). Den nya kunskapssynen kan därmed förklara varför mentorer och lärarutbildare i samtalen inte alls anknyter till de formella kunskapsmålen vid en bedömning. De utgår i stället från de observerade handlingarna som lärarstudenterna utfört, och relaterar till sina egna erfarenheter av tidigare upplevda situationer av liknande slag och sina tysta kunskaper. Att likt Modell 1 använda kunskapsmålen som en checklista att bocka av yrkeshandlingar mot är inte aktuellt för bedömarena. Det bör dock poängteras att lärarutbildarna i Studie III menar att kunskapsmålen dock ses som ett stöd för att verifiera sina bedömningar, i efterhand. Man använder alltså

delar av det formella för att bekräfta den intuitivt-kontextuella bedömningen utifrån de tysta kunskaperna.

### Traditionell kunskapssyn



### Ny kunskapssyn



Figur 3. Två olika kunskapssyner gällande yrkeskunskapens formella och tysta dimensioner. Not. Från Backlund (2006, s. 24).

## *Bedömningsamtalen som gränsszon?*

Bedömningsamtalen i Studie II och III framträder som en mycket komplex företeelse där bedömningen direkt påverkas av hur samtalen organiseras, vilka som deltar i dem och vilka aktiviteter som föregått dem. Ett begrepp som kan användas för att förstå bedömningsamtalen är *gränsszon* (jfr *boundary zone*, Tuomi-Gröhn m.fl., 2003). En sådan kännetecknas av sin placering mellan två skilda kulturer. De två kulturerna skulle i så fall vara den akademiska som förväntas företrädas av lärarutbildaren, samt den yrkesfältsinriktade som förväntas företrädas av mentorn. I samtalen deltar också (i de flesta fallen) lärarstudenten som under sin utbildningstid färdas emellan de båda kulturerna och förväntas tillgodogöra sig kunskaper från bägge. Hon skulle därmed kunna betraktas som en agent (*broker*) som överskrider gränsen mellan högskoleförlagd utbildning (HFU) och VFU (a.a.). Här skulle i så fall en zon för integration, enligt policyintentionerna, kunna upprättas. I Studie II och III gör lärarutbildaren från HFU skolbesök i VFU. Eftersom bedömningsamtalen äger rum i skolverksamheten skulle därmed även lärarutbildaren kunna betraktas som en broker vilken förväntas företräda de kunskapstraditioner och kunskapsformer som formerats inom HFU. Resultaten visar dock att detta inte sker. Lärarutbildare och mentorer agerar båda utifrån vad som kan kallas ett yrkesfältsperspektiv grundat i en horisontell diskurs och kunskap-i-praktiken där yrkesfältets villkor äger företräde (jfr Cochran-Smith & Lytle, 1999; Bernstein, 2000). Den gränsszon som Tuomi-Gröhn m.fl. (2003) diskuterar där olika kulturer möts

verkar därmed inte vara upprättad. Detta kan ställas emot den diskussion som Slick (1997) för fram om de olika roller som lärarutbildare och mentorer har vid VFU-besök: (1) att mentorer förväntas stödja lärarstudenters lärande av erfarenhetsgrundade yrkeskunskaper medan lärarutbildare förväntas stå för ett mer kritiskt granskande perspektiv på lärares yrkeskunskaper, delvis med stöd i teori och forskning (a.a.). Utifrån resultaten i Studie II och III kan man konstatera att lärarutbildarna i det studerade fallet inte tydligt intar denna roll.

Dessa slutsatser förstärks av resultaten i en nyligen genomförd svensk studie (Henriksson, 2009). De visar att det blir tydliga krockar i bedömningssamtalen mellan lärarutbildare och mentorer när lärarutbildaren i studien aktivt försöker anknyta till Högskolans formulerade kunskapsmål och forskningsgrundad kunskap. För att bibehålla den goda relationen, och för att "förstå" varandra anpassar sig lärarutbildaren till mentorens sätt att relatera och bedöma lärarstudenterna, utifrån en personlig, tyst och kontextbunden kunskap. Lärarutbildaren i studien uttrycker: "Det gäller även när jag i rollen som examinator ska värdera den beskrivna bedömningen av studentens kunnande. Jag får också använda mig av mitt personliga kunnande från min tid som verksam lärare i grundskolan" (a.a., s. 58). Även lärarutbildaren tar alltså stöd i sin personliga kunskap som hon förvärvat som lärare. Skälet till den anpassning som sker under samtalen förklarar Henriksson (2009) med hjälp av Goffmans<sup>33</sup> teori om tillfälligt fungerande konsensus. I stället för att "tappa ansikten" och riskera konflikter görs en tillfällig tyst överenskommelse om att man "förstår" varandra. Arbetsplatskulturen med en tydlig anknytning till kunskap-i-praktiken är starkt rådande och den låter sig svårligen utmanas av kunskap-för-praktiken.

Denna form av konsensus kännetecknar resultaten även från Studie II och III. I samtalen mellan lärarutbildare, mentorer och lärarstudenter framträder förståelsen av lärares (tysta) yrkeskunskaper relativt snabbt emellan lärarutbildarna och mentorens. I samtalen är det tydligt att de snabbt kommer överens, och bedömningen av lärarstudenterna verkar ske i samförstånd. Detta samförstånd är tydligt knutet till kunskap-i-praktiken och lärares tysta procedurkunskaper. I de båda studierna visar det sig att lärarutbildarna och mentorens gör denna bedömning utifrån sina erfarenhetsgrundade kunskaper där de tar hänsyn till många olika omständigheter som kan tänkas påverka yrkeshandlandet. Lärarutbildarna och mentorens kan utifrån dessa kunskaper bedöma lärarstudenternas handlande i olika typer av yrkessituationer. Bedömningen av lärares tysta procedurkunskaper tycks göras utifrån ett intersubjektivt förtroendekapital genererat av egna yrkeserfarenheter. Det visar sig dock vara svårt att beskriva och förklara dessa kunskaper på ett tydligt sätt inför de oerfarna lärarstudenterna som saknar denna erfarenhetsgrundade kunskapsbas. En framtida forskningsfråga väcks därmed: Hur kan bedömningen bli än mer kommunicerbar så

---

<sup>33</sup> Goffman, E. (1970). *När människor möts. Studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldus/Bonnier.

att lärarstudenter i större utsträckning förstår vad de egentligen ska lära sig och hur det bedöms? Ett svar på den frågan kan förhoppningsvis leda till att man inom VFU kan organisera ett effektivare yrkeslärande och en effektivare handledning och summativ bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper.

Utifrån avhandlingens resultat konstateras härmed avslutningsvis att VFU-målen och VFU-samtalen som studerats knappast kan sägas utgöra en del av ett spänningsfält eller en *gränsson* (Tuomi-Gröhn m.fl., 2003) mellan akademi och profession, där två olika kulturer möts. Om integreringsintentionerna i och under VFU ska kunna infrias kan man tänka sig att detta fält eller denna zon behöver (åter)upprättas. Kanske behöver bedömningssamtal med olika fokus genomföras? Av det skälet skulle man exempelvis kunna prioritera forskarutbildade lärarutbildare inom det utbildningsvetenskapliga fältet utan egen lärarbakgrund, som ansvariga för vissa VFU-besök. Man kan åtminstone konstatera att lärarutbildares och mentors roller behöver tydliggöras, och deras uppgifter att företräda de olika kunskapsformerna poängteras, om bedömningen i verksamhetsförlagd utbildning ska kunna utvecklas.



# ENGLISH SUMMARY

## **Research Problem and Overall Purpose**

The purpose of the dissertation is to examine how teacher knowledge is formulated and assessed in the school-based education (SBE) in Swedish teacher education. The point of departure is that teachers' vocational knowledge has been divided and described as theoretical and practical, for example, expressed as teachers' thinking versus their actions (Carlgren, Handal & Vaage, 1994), or what teachers know in relation to what they can do.

The recent policy document for Swedish teacher education reflects this division and stresses the importance of integration of the practical and the theoretical during both university-based education as well as SBE (SOU 1999/2000:135). Thus, there are policy intentions directed toward a more research-based SBE at the same time as the university-based education is proposed to take its starting point in experience-based knowledge.

Previous research also shows that within teacher education there is an intention of integrating student teachers' theoretical and practical knowledge. This has been defined as a theory-and-practice problem for a long time, and it can therefore be regarded as a never-ending story (cf. Bengtsson, 1995; Carlgren, 2003; Bloomfield, Taylor & Maxwell, 2004; Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005; Korthagen, Loughran & Russell 2006). Swedish teacher education research shows that there are strong intentions toward a more research-connected teacher education (Erixon Arreman, 2005; Linné, 1995). In research on teacher education, however, different teacher education traditions have been identified (Andersson, 1995; Carlgren, 1992; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990; Jedemark, 2006; Zeichner, 1983). These contribute to student teachers having a different knowledge base within teacher education, which is thus characterized more or less as an academic or a professional perspective.

There are many studies on student teachers' learning during school-based education and the mentoring processes when student teachers go through school-based education (Brusling, 1987; Doyle, 1977; Edwards & Protheroe, 2004; Erbilgin & Fernandez, 2008; Franke & Dahlgren, 1996; Gitlin, Rose, Walthers & Magley, 1985; Ottesen, 2007; Zeichner & Tabachnick, 1985). The results show a fairly unambiguous finding, namely, that student teachers during their school-based education are expected to demonstrate good teaching, like a "deputy" teacher. That leads to student teachers nearly uncritically acquiring

their mentors' experience-based vocational knowledge and thereby risking to reproduce just a traditional teaching role. The lack of a critical, reflective and scientific approach during the student teachers' school-based education is said to contribute to this fact (ibid.).

A review of the research about school-based teacher education shows that few studies have examined the summative assessment conditions and assessment processes (Goodwin & Oyler, 2008; Raths & Lyman, 2003). In order to get a look at the vocational knowledge that student teachers are expected to learn, the purpose of the present dissertation is therefore to study the conditions of assessment, together with the assessment processes, in school-based teacher education.

### *Research Questions*

In school-based courses student teachers are expected to learn adequate vocational knowledge. At most of the Swedish universities there is an assessment document for these courses, with the knowledge area and learning objectives/criteria to be used in the assessment of the student teachers. An inspection of these documents can give an indication of what teacher knowledge is considered as important:

1. What teacher knowledge forms can be traced to the general learning objectives for school-based courses in Swedish teacher education programs? (Study I)

Out of the results from Study I emerges the question of how the learning objectives for school-based education are used. An assumption was made to focus on these processes in the student-teaching conference, arranged whereby teacher educators from the university make a school visit to the student teachers' school placements and assess the student teachers' vocational knowledge together with the student teachers' mentors.

2. What teacher knowledge is assessed, and how is it assessed, in student-teaching conferences in a school-based course in a teacher education program at a Swedish university when the conference is not preceded by a lesson observation? (Study II)

The results of Study II show that the organization of the school visits and of the conferences influence the assessment processes and therefore what teacher knowledge is assessed. The study thus led further to the issue of *who* can assess *what* depends on how the school visits and conferences are arranged. Therefore in Study III a school-based education course was chosen where the teacher educators do observations during school visits before the conferences. Besides



an investigation of the student-teaching conference, there were also interviews with the actual teacher educators as well as the course supervisor. The reason for this was to get a more complete picture of the conditions of the assessment process.

3. What support documents and routines for assessment are there in the school-based education course? (Study III)
4. What do the content and process look like for the course student-teaching conferences? (Study III)
5. What assessment plan and support documents do the teacher educators use, and how are they weighted when the summative assessment at the end of the course is made? (Study III)

## **An Epistemological Departure Point**

In order to analyze how teacher knowledge is formulated and assessed, in the dissertation the expression forms and knowledge bases of teacher knowledge are divided up. Thus, initially, teacher-knowledge expression-forms are described as propositions or procedures. The departure point for this scheme and concept is taken from Fenstermacher's (1994) philosophical discussion on teacher knowledge. Theoretical knowledge is often treated as knowledge that can be expressed verbally in phrases and can therefore be called propositional knowledge (Fenstermacher, 1994), knowledge *of* or understanding knowledge. Practical knowledge is knowledge that is intimately connected to action and can therefore be called procedural knowledge (cf. performance knowledge, Fenstermacher, 1994), knowledge *in* or skill knowledge. Already in this first simple classification one encounters a problem. The example of teacher knowledge should clarify the problem.

An educated teacher in a school subject has the knowledge to be able to carry out his job. This knowledge can be divided into propositional knowledge, for example, understanding knowledge of the subject, and procedural knowledge, for example, skill knowledge to teach the subject. The first knowledge form can be called propositional knowledge *of* the subject, and the other knowledge form can be called procedural knowledge *in* teaching. However, the problem is that teacher knowledge in practice, procedural knowledge, is for the most part in the form of spoken language. One can then be led to the belief that all of teachers' spoken propositions are a form of propositional knowledge. But that is just as soon the opposite. In the present dissertation, propositions that the teacher expresses in his work are considered to be procedural knowledge if they are said with the intention of illuminating something in a work situation;

procedural knowledge is knowledge in professional actions. A teacher's subject knowledge also shows up in his actions when the teacher teaches, becoming a procedure. If the teacher speaks about his vocational knowledge outside his work situation, the knowledge form is propositional knowledge.

The next part of teacher knowledge that is examined in the dissertation is the teacher knowledge knowledge-base. Therefore needs research-based knowledge and experience-based knowledge to be defined. All higher education, and especially vocational education, should rest on scientific ground as well as proven experience (SFS 1992:1434). According to this formulation, knowledge has different knowledge bases, no matter how the knowledge appears (propositional or procedural); namely, it is research-based or experience-based.

For an analysis of this kind of knowledge-base differentiation, Cochran-Smith and Lytle (1999) use two different perspectives, knowledge-*for*-practice and knowledge-*in*-practice as developed in studies of teachers' work. From the knowledge-*for*-practice perspective, there is knowledge that has its base in academy and teachers use this in their profession. From the knowledge-*in*-practice perspective, practicing teachers generate knowledge in their school activities, which they also automatically use. It is the knowledge formation processes that distinguish the different types of knowledge. The knowledge-*for*-practice is knowledge developed on a scientific basis in academy. The knowledge-*in*-practice is instead knowledge developed by the professionals themselves, based on experience.

## **Study I: Learning objectives of school-based teacher education. A mishmash of theory and practice**

Published 2007 in *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207

### *Purpose and Methodology*

What are the different forms of knowledge that can be traced in the formal general learning objectives in school-based education in teacher education in Sweden?

The study was conducted during late 2006 and early 2007. All 26 teacher education programs in Sweden were subjects in the study, and learning objectives from seventeen universities came to constitute the empirical base. The seventeen universities and university colleges account for ninety percent of graduated student teachers in Sweden for that year. This means that the universities that were not included in the study have a relatively small education production. School-based courses were limited to those within General educa-

tion courses. The analysis tool was used initially to sort out the learning objectives from the verbs used in the goals to describe what the student teachers were expected to learn. Learning objectives that were constructed with the help of verbs, such as, understand, recognize and reflect, were sorted as propositional knowledge, where adopting them meant that the student teachers were expected to express this knowledge verbally. Learning objectives that were constructed with verbs, such as, show, be, lead and manage, were sorted instead as procedural knowledge. These verbs were interpreted as an active awareness of the teaching space was required to achieve these goals. In the second analysis stage, there was an attempt to derive learning objectives for the second part of the analysis tool, namely, *knowledge-for-practice* and *knowledge-in-practice*.

## *Results*

The results show firstly that there is a mishmash of knowledge forms in the formulation of learning objectives in the different teacher programs. At some teacher programs the learning objective formulations are dominated by procedural knowledge, while at others there is the dominance of propositional knowledge. The main trend is nevertheless that most universities' learning objective formulations are dominated by procedural knowledge. Secondly, the results show that the knowledge base of the learning objectives is very difficult to derive. Whether the student teachers will learn knowledge based on the *knowledge-for-practice* or the *knowledge-in-practice* perspective, was in most cases unclear from an examination of the learning objectives. In a few formulated learning objectives there is the clear connection to theory and research, and the objectives can thus be placed within the *knowledge-for-practice* perspective. Otherwise, learning objective formulations are not explicitly linked to either one or the other perspective. There is no overall significant difference in the objective formulations depending on whether the institution is a university or a university college. The only difference that can be discerned is that five of the seven institutions that have formulated the fewest learning objectives are university colleges.

How learning objective formulations may result in different implications for student teachers' learning is discussed in the article. A four-way model based on the analytical tool showing which activity forms are possible with student teachers' learning is presented as part of its conclusions. Furthermore, there is an argument based on Ellström's (1997) theories of learning in the workplace. Ellström discusses partly a routine-based, intuitively-contextual and reproductive learning, and partly a reflective, cognitive-rational and development-oriented learning. In view of this assertion connections are made between propositional knowledge and reflective learning, as well as between procedural knowledge and situated learning. Both these divisions can be linked to Cochran-Smith and Lytle's (1999) *knowledge-in-practice* and *knowledge-for-*

practice perspective with their different knowledge bases, and Ellström's (1997) theories were discussed in relation to student teachers' expected learning of propositional knowledge and procedural knowledge.

## **Study II: Assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education**

In press: *Scandinavian Journal of Educational Research*

### *Purpose and Methodology*

What teacher knowledge is assessed, and how is it assessed, in the student-teaching conference in a school-based course in a teacher education program at a Swedish university college when the conference is not preceded by a lesson observation?

A school-based education course within General education at a Swedish teacher education program was chosen as the subject of this study. Data in the study were collected during late 2007. Three teacher educators, twenty-two student teachers and their mentors in the school participated in the twenty-one student-teaching conferences that were analyzed. The participating teacher educators are an assistant-lecturer in education, a lecturer in education and an assistant-lecturer in sports science. All three are educated teachers for compulsory school and have several years of experience working as teachers and teacher educators. Of the twenty-one mentors, there are nine working in pre-school, five in elementary school grades 1 to 6 and the remaining seven in years 7 to 9, and secondary school. The participating student teachers also represent different teaching fields, such as, natural science and social science as well as aesthetic/practical subjects and disciplines. For the student teachers, this course was the last school-based education course in their education. The three teacher educators had a digital audio-recorder and were responsible for recording the student-teaching conferences. Student-teaching conferences ranged in time and lasted from fifteen to ninety minutes. In the school-based course there was an assessment document that declared the different areas of knowledge and learning objectives that the student teachers should achieve. An analysis of the teacher knowledge assessed in the student-teaching conferences and how, was done with the help of an epistemological framework, and a link was also made to the formal assessment document.

## Results

The results show that the assessment processes are influenced by how the teacher educators' school visits and the student-teaching conferences are organized. At the school visits there were no observations of the student teacher before the student-teaching conference took place. Furthermore, some student-teaching conferences were held with three persons present, the teacher educator, mentor and student teacher, and others with two, the teacher educator and the mentor. Overall, this led to the assessment being characterized as a formative assessment. The formative assessment is nevertheless evident in both assessment forms. The student teachers' vocational knowledge is always expressed as possible to develop; their knowledge is not expressed explicitly as poor, just to be developed. The organization of the school visits and student-teaching conferences further led to the potential and actual assessments in the conference shifting depending on the circumstances, and that different forms of teacher knowledge were therefore possible to assess. In the triad student-teaching conferences, the student teacher was offered an assessment role when asked to assess his own strengths as a teacher. The mentors and teacher educators carried out different assessment roles in the conferences depending on whether the teacher educator had done any observations of the student teacher's actions in a teaching context before the conference. Teacher educators may rely on the mentors' and student teachers' descriptions and assessments of the student teachers' procedural knowledge, because only the mentors have seen the student teachers' vocational activity, *in situ*. In the dyad student-teaching conferences, where the student teachers do not participate, the teacher educators end up in the same kind of second-hand assessment situation. It is not possible to make an authentic assessment of the student teacher's knowledge (propositional as well as procedural) because of the lack of an observation of the student teacher's actions, together with his own expressions because of the student teachers absence. Even here the teacher educators may make an assessment based on the mentors' retelling of the student teacher's vocational knowledge. Whatever the assessment form, it is nonetheless clear that the form of teacher knowledge that is highlighted in the assessment as important is the student teacher's procedural knowledge. Both student teachers and mentors recount the student teacher's way of acting in different pedagogical contexts during his school placement, and it is this form of knowledge that is judged to be essential. Furthermore, it turns out that this procedural knowledge for the most part exclusively deals with the social, relational, emotional and caring aspects of the student teacher's performance, from the perspective of knowledge-*in-practice*. The participators emphasize that teachers learns this knowledge only through experience in a school context. Linked to the course assessment document, is that these skills are consistent with the knowledge area *Meeting the student/child* and its learning objectives. It is also clear that when other areas of knowledge come up during the student-teaching conference, such

as, *Leadership, Cooperation, Values, Didactic skills and Learning environment*, it is the learning objectives connected to *Meeting the student/child* that are discussed and assessed. The seventh area of knowledge, *Scientific approach*, is the area that is most invisible in the student-teaching conferences, which also means that the perspective of *knowledge-for-practice* is largely absent. On any particular occasion when this perspective is relevant, it appears impossible for those participating in the conference to give some concrete examples of when scientific research-based knowledge is useful in a school context. *Knowledge-for-practice*, in the form of student teachers' propositional knowledge, is therefore something that does not prove possible to discuss adequately, and thus is not subject to assessment.

Most of the results of the study confirm previous findings in which mentoring and student-teaching conferences were studied. The student-teaching conferences in this study are characterized by a formative assessment where assessment from mentoring and guiding dominate (cf. Raths & Lyman, 2003). The results of the assessment of student teachers' knowledge associated with the relational, emotional and caring aspects of teachers' work are also a dominant theme in previous studies with experienced teachers (Biesta & Miedema, 2002; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001) and student teachers (Goldstein & Lake, 2000). Similarly, the results show that a critical and challenging perspective on the teacher's work is rarely addressed, and that a teacher's *knowledge-for-practice* (i.e. research-based knowledge) is almost never discussed or considered (cf. Franke & Dahlgren, 1996; Ottesen, 2007).

In the article's discussion section the latter is discussed based on Donald Schön's (1983) theory on technical and ecological rationality. The difficulty with using research-based knowledge in an educational context, as the participants in the study experience, can be explained with the help of Schön's technical rationality. A technical rationality implies that research-based knowledge is used to try to *solve* problems in a professional activity. According to Schön's theory, practitioners instead get more from scientific theories in that they can help them *identify* problems, from an ecological rationality. This is discussed as both a feasible and reasonable approach also for teachers and student teachers in educational activities during school-based education.

The student-teaching conferences being arranged in various ways, has an impact on the assessment role of the teacher educators and mentors. That the procedural knowledge cannot be assessed by the teacher educators is discussed based on the consequences for the teacher education program's legal requirements on the examiner's role. The results are discussed further regarding how the assessment document is used. Since certain areas of knowledge and learning objectives in the assessment document are not involved in the student-teaching conferences, the assessment document's utility is questionable. The results lead further to the design for Study III, where the student-teaching

conferences in a school-based course with teacher educators making lesson observations, is studied.

### **Study III: Conditions and praxis. Assessment of student teachers' vocational knowledge in school-based teacher education**

Manuscript submitted for publication

#### *Purpose and Methodology*

The research questions are: What support documents and routines for assessment are there in the school-based education course? What do the content and process of the course student-teaching conference look like? What assessment plan and support documents do the teacher educators use, and how are they weighted when the summative assessment at the end of the course is made?

The course that is the object for analysis is a school-based course in a Discipline at the same university college and teacher program where Study II was conducted. Two teacher educators, eight student teachers and their mentors participated in the study. The teacher educators are lecturers in sports science and have long teaching experience, both as physical education teachers in compulsory school and as teacher educators. Two of the eight participating student teachers are studying towards a teaching degree to work in pre-school, and elementary school grades 1 to 6, and the remaining six students for school grades 7 to 9 and secondary school. In this school-based placement, which is the student teacher's first school-based placement in a Discipline, all the student teachers are nevertheless placed in school grades 1 to 6. The participating mentors are all working as physical education teachers. Before the student-teaching conferences, the student teachers carried out a lesson that is observed by the teacher educators and mentors. There is an assessment document in the course that stipulates the areas of knowledge and learning objectives/criteria that the student teachers must achieve during the course. The teacher educators have a digital audio-recorder, and they are responsible for recording the student-teaching conferences. During data analysis, the epistemological framework was initially used. When the analysis of the student-teaching conference showed the same results pattern as in Study II, namely, that procedural knowledge from a knowledge-*in-practice* perspective is assessed, there was a step 2 analysis using a new analytical tool. This consisted of a framework around models for the assessment of vocational knowledge (Reynolds & Salter, 1995). According to the first two models, proficiency is assessed from a behaviourist point-of-view, where the observed actions are checked against

formal assessment criteria linked to predetermined professional duties. The difference between Model I and Model II is that in Model II the vocational activities are expected to have some weight. According to Model III there is a more holistic assessment which requires the assessors to have solid vocational knowledge. An assessment of vocational knowledge requires an assessor who is well familiar with the activity where the vocational actions are carried out. To be able to assess these, the assessor needs to understand that the activity is always impregnated by demands and values that are sometimes in conflict with one another. This means that an assessment of vocational actions is a very complex process that can not easily be checked against predetermined formal criteria (ibid.). The context that exists in a given work situation at any given time will determine which activities will be carried out, thereby limiting the vocational knowledge that can be assessed.

In addition to the student-teaching conference, other data were collected, partly in the form of actual support documents for assessment (syllabus, assessment document, student assignments, and guidelines) and routines for assessment used in the course, and partly through interviews with the two teacher educators and the course supervisor. This was done to put the student-teaching conferences in a wider context with more of the conditions that might influence the assessment process and the summary assessment made by the teacher educators at the end of the course.

## *Results*

The results show that the support documents that can influence the assessment process are many: syllabus, assessment documents, guidelines and routines. The learning objectives/criteria in the syllabus and the assessment document have fairly general and vague formulations. A major routine in the assessment process is the assessment document, which contains the knowledge areas and learning objectives/criteria to be filled in by the mentor after the student teacher has completed his school-based placement. Even a grade suggestion should be provided by the mentor, and then the document is sent to the teacher educator at the university college to be used as the assessment basis for the summary assessment in the course.

When the student-teaching conference is analyzed in terms of the epistemological analysis tool, the results from Study II are confirmed. The presence of the knowledge-*in-practice* perspective is even clearer in the present study. Explicit arguments based on research-based knowledge are never taken up in the student-teaching conference. Instead the student teacher's vocational knowledge is discussed from what works or does not work in the school context, from the teacher educators' and mentors' past experiences. Furthermore, it is even more clear that the student teachers' procedural knowledge is assessed; the assessments relate exclusively to the student teachers' actions from the observed lessons. Unlike Study II, where student teachers' procedural



knowledge is completely dominated by the relational, emotional and caring aspects of the teacher's work, it appears that these student-teaching conferences are dominated by didactic procedural knowledge: (1) *Gather students and present the purpose and content of the lesson*, (2) *Show physical activity correctly*, (3) *Model a physical activity and health ideology prior a sports competition ideology*.

The step 2 analysis of the student-teaching conference shows that the teacher educators' assessments were characterized by Models 2 and 3 (Reynolds & Salters, 1995). Neither the syllabus nor the assessment document and its learning objectives/criteria were explicitly used during the student-teaching conferences, and seem therefore not to influence the assessment process, which is otherwise characteristic of an assessment from Model 1. It is clear that the effects of student teachers' actions are taken into consideration in the assessment. How student teachers' instructions, comments and physical actions during the lessons lead to the pupils' responses is also considered in the assessment (Model 2). Similarly, the teacher educators assess multiple aspects of the student teachers' ways of handling a class of pupils and the various teaching duties, which is consistent with Model 3.

At the summary assessment when the final grade for the course is determined, it turns out that the teacher educators base their assessment on four sources: the lesson observation, the student-teaching conference, the mentors' completed assessment document and student assignments. Two of the three teacher educators believe that it is difficult to rank the four assessment bases, while the third expresses it is obvious that the one lesson observation is the most important. The other two teacher educators say, however, that mentors' written assessment documents are not always taken for granted. It seldom happens that the teacher educators believed in the mentors' grade suggestion, and instead followed their own judgement from lesson observations in the summative assessment of the course. In other words that means that the teacher educators' own lesson observations weigh heaviest of the four assessment bases.

A discussion is held about the fact that explicit learning objectives have trivial meaning when assessing student teachers' knowledge in a school-based context with regard to the tacit dimensions of vocational knowledge.

## **Discussion**

### *Formulation of vocational learning objectives*

In Study I, the learning objectives were examined for school-based education in Swedish teacher education programs. The results show that the learning objectives are characterized by a mishmash of teacher knowledge expression

types in the form of propositional knowledge and procedural knowledge. In most teacher programs, however, the vast majority of learning objectives are procedural knowledge. It appears that it is seldom possible to identify the knowledge base of the learning objectives, and there are very few learning objectives that can be explicitly inferred from a research-based knowledge base. In other words, it is often unclear from which knowledge base the student teachers should get support in their learning during school-based education. This leads to the question of what student teachers are expected to learn during school-based education. Is it research-based propositional knowledge and/or experience-based procedural knowledge, or a mishmash of everything? According to Young (2004) this is not an uncommon fact when curriculums of vocational education are examined. Learning objectives in academic vocational education can be logically characterized as an academic school-based (knowledge-based) perspective, relative to a vocational and field (standards-based) perspective on vocational knowledge. The knowledge-based perspective focuses on what one needs *to know* to be able to perform the work, with focus on research-based knowledge. There is a strong belief that knowledge can be formulated and codified into a verbal linguistic form in learning objectives/criteria. The standards-based perspective focuses on what one needs *to be able to perform* in the profession from an experience-based knowledge view, which can be formulated in the so-called professional standards based on the job tasks associated with work experience. Young (2004) means that one of the perspectives is allowed to dominate over the other in various stages of the vocational education; for example, the knowledge-based is permitted to dominate in the university coursework and the standards-based in the school-based education courses. In Study I it is noted that a standards-based perspective dominates the learning objective formulations in most of the teacher programs, because the procedure-related goals are the most common.

Since procedural knowledge is a form of knowledge which is expressed through the actions in specific professional situations, it can be assumed that it is very difficult to describe this knowledge in verbal linguistic form. There can even be evidence that it is not even possible to express this type of knowledge fully in formal learning objectives/criteria (Reynolds & Salters, 1995; Young, 2004). Procedural knowledge is simply a form of self-knowledge which cannot be transformed into propositional knowledge (cf. Säljö, 2003). These arguments fit into the discussion of tacit knowledge, where procedural knowledge can be considered a form of tacit knowledge (Johannessen, 1999).

The reason that learning objectives are formulated in this way could thus be explained by the standards-based perspective, and might be linked with the studied teacher program characterized by a more professionally-focused teacher education tradition, rather than an academic one (cf. Andersson, 1995, Feiman-Nemser, 1990).

## *Assessment of vocational knowledge*

In both Study II and Study III, it appears that the student-teaching conference of the school-based education is dominated by an assessment of the student teachers' procedural knowledge from a knowledge-*in*-practice perspective. In Study II there is only a trace of an assessment of the student teachers' propositional knowledge based on a knowledge-*for*-practice perspective, and in Study III this assessment is nonexistent. In Study II these results are discussed using Schön's (1983) theory on technical and ecological rationality. The assessment is interpreted as being characterized by a technical rationality, because an assessment of knowledge-*for*-practice is complicated. Since an explicit assessment of the knowledge-*for*-practice is lacking in Study II and Study III, the present discussion focuses instead on how the assessment of knowledge-*in*-practice takes place.

The conditions for assessment differ in the two studies, which impacts the assessment processes. In Study II, the absence of lesson observations and an arrangement of the student-teaching conference as sometimes dyads and sometimes triads, are reasons why the assessment occurs under conditions different from those in Study III, where lesson observations and triad conferences are always conducted. In both studies, however, it appears that the assessment document, with the learning objectives/criteria that the student teachers are expected to be assessed from, is very seldom explicitly used. In Study II very few references are made to the document and its learning objectives/criteria, and in Study III references are entirely absent. The conclusion can be drawn that teacher educators and teachers in their assessments of student teachers' vocational knowledge take support from their own knowledge base and own earlier teaching experiences from their career as a teacher.

The empirical results from Study II and Study III thus confirm a "new" transformed knowledge view that involves vocational knowledge having its knowledge base in a tacit, not easily formulated knowledge form (cf. Backlund, 2006; Göranson, 1990; Hammarén, 1999). The tacit knowledge is situated and imbedded in professional actions, *in situ* (i.e. procedural knowledge). This knowledge is about an ability to make interpretations, adjustments and show sound judgement, and can hardly be formulated in manuals in the form of rules or guidelines. When and how vocational actions should follow rules and break rules, can never be formulated fully (cf. Göranson, 2006). According to an older traditional view of knowledge, the knowledge base of vocational knowledge is considered to consist of formal and formulated knowledge (i.e. propositional knowledge) that can be expressed verbally, for example, in the form of rules and guidelines. As a complementary support for this base, one has tacit knowledge (ibid.). According to a "new" knowledge view, it is tacit knowledge that instead represents the knowledge base that a professional assumes from his work. The formal and formulated knowledge is thus to be regarded as just an aid in professional life.

The formal vocational knowledge that is formulated as learning objectives/criteria in the assessment documents in the courses studied in all Studies I, II and III is rather vague and generally stated. This means that the wording leaves room for teacher educators' and teachers' interpretations and trade-offs when assessing student teachers' vocational knowledge. Trying to formulate even clearer and more specific learning objectives/criteria for teachers' vocational knowledge (i.e. procedural knowledge) would thus limit the teacher educators' and teachers' autonomy and professionalism (cf. Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001). There is therefore every reason to take a critical stand toward the policy concerning assessment and quality assurance that dominates the education policy debate today, which calls for openness, transparency and objectivity as the watchwords. In other words, striving for completely open, transparent and objective learning objectives/criteria can be seen as idealistic regarding some forms of teachers' vocational knowledge.

# REFERENSER

- Ahlström, K.-G., & Jonsson, M. (1990).Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT – Kritisk Utbildningstidskrift*, 57, 58-68.
- Ahlström, K.-G., & Kallós, D. (1995, september). *Recent research on teacher education in Sweden: Problems and issues in a comparative perspective*. Paper presenterat vid the Annual European Conference on Educational Research (ECER), Bath, Storbritannien.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 96. Göteborgs universitet.
- Andersson, C. (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 63. Uppsala universitet.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Skapande Vetande Nr 45. Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Andersson, P., & Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 271-282.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Rapport 2006:16. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *EDUCARE – Vetenskapliga Skrifter*, 4(1), 27-49.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakuukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.
- Backlund, G. (2006). *Om ungefärligheten i ingenjörsarbete*. Doktorsavhandling. Kungliga tekniska högskolan, Stockholm. Stockholm: Dialoger.
- Beach, D. (1999). Att förändra utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(2), 103-127.
- Beach, D. (2000). Continuing problems of teacher education reform. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 275-291.
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6(4), 473-489.

- Bengtsson, J. (1995). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18(2/3), 231–238.
- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S.-E., Carlgren, I., & Hauge, T. E. (1997). Research on teachers and teacher education in Scandinavia: A retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 433-458.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity. Theory, research, critique*. (Rev. upplaga). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. J. J., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education, *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Billett, S. (2004). Learning through work. Workplace participatory practices. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro. (Eds), *Workplace learning in context*, (ss. 109-125). London: Routledge.
- Black, P. (2001). Dreams, strategies and systems: Portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education*, 8(1), 65-85.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103-115.
- Bloomfield, D., Taylor, N., & Maxwell, T. (2004). Enhancing the link between university and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(3), 355–372.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 59-68.
- Bronäs, A., & Selander, S. (Red.). (2006). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Brusling, C. (1987). "Efteråt skakar jag bara av mig". *Handledning av praktikantlärare*. Rapport Nr 1987:10. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2:a upplagan). Oxford: Oxford University Press.
- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.
- Calander, F. (2004). *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. LÄROM (Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering), Rapport Nr 4. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.

- Capel, S. A. (1996). Anxieties of physical education students on first teaching practice. *European Physical Education Review*, 2(1), 30-40.
- Capel, S. A. (1998). Experiences of physical education students in learning to teach. *European Physical Education Review*, 4(2), 127-144.
- Carlgren, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, Rapport nr 102. Uppsala universitet.
- Carlgren, I. (1995). Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen. I B. Hasselgren, I. Carlgren, M. Jonsson & S. Lindblad. (Red.), *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*, (ss. 63-83). Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgren, I., Handal, G., & Vaage, S. (Red.) (1994). *Teachers minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Carlsson, C.-G., Gerrevall, P., & Pettersson, A. (Red.). (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Claesson, S. (1999). "Hur tanker du då?" *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences, 130. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. I T. Russell, & H. Munby. (Red.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: The Falmer Press.
- Clark, C. M., & Rust, F. O'C. (2006). Learning-centered assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 73-82.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 1-14.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. I M. Cochran-Smith, & K. Zeichner. (Eds), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*, (ss. 69-109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds). (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (Eds). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Association of Teacher Educators & Routledge.

- Corrigan, D. C., & Haberman, M. (1990). The context of teacher education. I W. R. Houston. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (ss. 195-211). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6 ), 523-545.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. I W. R. Houston. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (ss. 3-24). New York: MacMillan.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Harley, D. (2002). *Rethinking teacher education. Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I P.-E. Ellström, B., Gustavsson, & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266-273.
- Ellström, P.-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3/4), 182-194.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsingfors: Orienta-Konsultit.
- Eraut, M. (2004). Transfer knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro. (Eds), *Workplace learning in context*, (ss. 201-222). London: Routledge.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences, 275. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 3. Umeå universitet.
- Erlandson, P. (2006). *Reflektionens gränser. En granskning av Schöns reflection-in-action*. Licentiatavhandling. IPD-rapporter, Nr 2006:01. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.



- Erlanson, P. (2007). *Docile bodies and imaginary minds: On Schön's reflection-in-action*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences, 257. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. I W. R. Houston. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (ss. 212-233). New York: MacMillan.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fernandez, M. L., & Erbilgin, E. (2008, mars). *Roles of supervisors, approaches to supervision, and communications in student teaching conferences*. Paper presenterat vid the Annual Conference of AERA (American Educational Research Association), New York, NY.
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken: en studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education, 30. Linköpings universitet.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Gerrevall, P. (2007a). Yrkesrelaterat kunnande. Några grundläggande förutsättningar. I C.-G. Carlsson, P. Gerrevall, & A. Pettersson. (Red.). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*, (ss. 11-29.). Stockholm: HLS Förlag.
- Gerrevall, P. (2007b). Några internationella utblickar. I C.-G. Carlsson, P. Gerrevall, & A. Pettersson. (Red.). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*, (ss. 45-67.). Stockholm: HLS Förlag.
- Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygssättningen – om bedömningens och betygssättningens dubbla karaktär. I C. Fritzell. (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*, (ss. 93-114). Acta Wexionensia Nr 143/2008. Växjö universitet: Växjö University Press.
- Gitlin, A., Rose, E., Walthers, C., & Magley, L. (1985). Why supervisors behave as they do: Relationship of beliefs, socialization and practice. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 50-62.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and love for children": Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872.
- Goodson, I. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.

- Goodwin, A. L., & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers. Deciding who is ready to teach. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers. (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, (pp. 468-489). New York, NY: Routledge.
- Grimmet, P. P., & Erickson, G. L. (Red.). (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grimmett, P., & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Grushka, K., McLeod, J. H., & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: Theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239-246.
- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström. (Red.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*, (ss. 63-81). Oxford: Pergamon.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 266. Göteborgs universitet.
- Göranzon, B. (1990). *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunskunde*. Doktorsavhandling. Kungliga tekniska högskolan, Stockholm. Stockholm: Carlsson.
- Göranzon, B. (2006). The practice of the use of computers: A paradoxical encounter between different traditions of knowledge. I B. Göranzon, M. Hammarén, & R. Ennals (Red.), *Dialogue, skill & tacit knowledge*, (ss.7-19). Chichester: John Wiley & Sons.
- Hammarén, M. (1999). *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*. Doktorsavhandling. Kungliga tekniska högskolan, Stockholm.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett miasm av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hegender, H. (2009). *Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning*. Linnéuniversitetet. Manus inskickat för publicering.

- Hegender, H. (under tryckning). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Heggen, K. (2008). Social workers, teachers, and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work*, 21(3), 217-231.
- Henriksson, K. (2009). *Tillfälligt fungerande konsensus. En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunnande under den verksamhetsförlagda utbildningen*. Magisteruppsats. Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The complexities of workplace learning. Problems and dangers in trying to measure attainment. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro. (Red.), *Workplace learning in context*, (ss. 259-275). London: Routledge.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2008). Ambiguity as work: Teachers' knowledge creation in classrooms. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 21-35.
- Hultman, G. (2009, mars). *Formas till lärare. En studie av meningsskapande och organisatoriska övergångar mellan lärarutbildning och skola*. Paper presenterat vid 37:e NERA-Kongressen (Nordic Educational Research Association), Trondheim, Norge.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principles, practices, and applications*. Oxford: Polity.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport Nr. 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2006a). *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Rapport 2006:46R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2006b). *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor*. Rapport 2006:45 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Rapport Nr 2008:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jedemark, M. (2006). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, T., & Kroksmark, T. (2004). Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action. *Reflective Practice*, 5(3), 357-381.
- Jordell, K. Ö. (2003). *Conceptualizing teacher knowledge*. Report No 8. Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Jönsson, Annelis. (1998). Vad bidrar lärarutbildningen med i socialisationen till lärare? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(3), 176-191.

- Jönsson, Anders. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences, 41. Malmö högskola. Studies in Science and Technology Education, 19. Linköpings universitet.
- Kallós, D. (1993). Lärarutbildning som universitetsutbildning. *Utbildning & Demokrati*, 2(2), 5-28.
- Kansanen, P. (1997). Lärarutbildning i Sverige och Finland. *Utbildning & Demokrati*, 6(1), 65-83.
- Kessels, J., & Korthagen, F. (2001). The relation between theory and practice: Back to the classics. I F. Korthagen. (Red.), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*, (ss. 20-31). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (Red.). (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Doktorsavhandling. Växjö University Press, Acta Wexionensia, No 181. Växjö universitet.
- Kroksmark, T. (1995). Teaching and teachers' "didaktik". Outlines for a phenomenographic description of teachers' teaching competence. *Studies in Philosophy and Education*, 14(4), 365-382.
- Kroksmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken. Då den målrationala styrningen möter skolan. I H. Andersson. (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*, (ss. 57-76). Skolverkets rapportserie 2002:708. Stockholm: Skolverket.
- Lager-Nyqvist, L. (2003). *Att göra det man kan. En longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 195. Göteborgs universitet.
- Lambert, P. (2003). Promoting developmental transfer in vocational teacher education. I T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström. (Red.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*, (ss. 233-254). Oxford: Pergamon.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Libman, Z. (2009). Teacher licensing examinations: True progress or an illusion? *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 7-15.
- Lindberg, O. (1997). Om lärarutbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick. *Utbildning & Demokrati*, 6(1), 41-64.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education, 5. Örebro universitet.
- Lindberg, O. (2003). Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2000. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 158–183.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2007a). (Mis-?) using the E-Delphi Method: An attempt to articulate the practical knowledge of teaching. *Scientific Journals International: Journal of Research Methods and Methodological Issues*, 1(1), 1-13.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2007b). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- MacKinnon, A., & Erickson, G. (1992). The roles of reflective practice and foundational disciplines in teacher education. I T. Russell. & H. Munby. (Red.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck: en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology, 58. Linköpings universitet.
- Malmquist, E. (1956). *Utredning ifråga om utformningen av lämplighetsproven i samband med inträdesprövningarna vid rikets folk- och småskoleseminarier*. Pedagogiska Skrifter, Nr 218. Stockholm: Sveriges allmänna folkskolläraförning.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- Marton, F., & Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26(1), 48-60.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av idag. I K. Nielsen, & S. Kvale. (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (ss. 27-46). Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, P. (2008). *Learning to teach and teaching to learn. Primary science student teachers' complex journey from learners to teachers*. Doktorsavhandling. Studies in Science and Technology Education, 19. Linköpings universitet.
- Nordängers, U. K., Lindqvist, P., Hultman, G., Schoultz, J., & Hegender, H. (2005, september). *Application on converse thinking. Interchange of practical assignments with theoretical applications in Swedish teacher education*. Paper presenterat vid the Annual Conference of EERA (European Educational Research Association), Dublin.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mått på prov. Om validering av bedömningar i skolan*. Doktorsavhandling. Dissertations at the Faculty of Social Sciences, 71. Umeå universitet.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting developing and retaining effective teachers. Synthesis report*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Doktorsavhandling. Faculty of Education, University of Oslo.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Pang, M. F., & Marton, F. (2005). Learning theory as teaching resource: Enhancing students' understanding of economic concepts. *Instructional Science*, 33(2), 159-191.
- Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (Eds). (2005). *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Raths, J., & Lyman, F. (2003). Summative evaluation of student teachers. An enduring problem. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 206-216.
- Regeringens Ds 1996:16. *Lärarytelse i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1984/85:122. *Lärarytelse för grundskolan m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarytelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reid, D. & Jones, L. (1997). Partnership in teacher training: Mentors' constructs of their role. *Educational Studies*, 23(2), 263-277.
- Reynolds, M., & Salters, M. (1995). Models of competence and teacher training. *Cambridge Journal of Education*, 25(3), 349-359.
- Richert, A. E. (1992). The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. I T. Russell, & H. Munby. (Red.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer.

- Sahlin, K., Blomgren, M., & Waks, C. (2009). Stärkt statlig kontroll eller professionen som styrande logik?. I S. Franke, & E. Nihlfors. (Red.), *Resultatdialog 2009. Aktuell forskning om lärande*, (ss. 140-144). Vetenskapsrådets rapportserie 2:2009. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Saugstad, T. (2002). Theory and practice in an Aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(4), 373-390.
- Saugstad, T. (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I A. Bronäs, & S. Selander. (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, (ss. 58-73). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfaara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences, Nr 15. Malmö högskola.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sjöberg, M. (2006). Prövad - granskad - godkänd. Till det goda lärarskapets och lärarutbildningens historia. I M. Sjöberg. (Red.), *"Goda lärare". Läraridentiteter och lärararbete i förändring*, (ss. 299-348). Skapande Vetande Nr 49. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Slick, K. S. (1997). Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726.
- SOU 1965:29. *Lärarutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Doktorsavhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Svensson, L. G., & Östnäs, A. (1990). *Rummens psykologer - själarnas arkitekter. En studie av professionella i arbete*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Säljö, R. (2003). Epilogue: From transfer to boundary-crossing. I T. Tuomi-Gröhn., & Y. Engeström. (Red.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*, (ss. 311-321). Oxford: Pergamon.

- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcensens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences, 175. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Terum, L. I. (2008). Profesjonsorientering og lærerqualifisering. I M. Dahl, R. Grøtvik, & R. Midtbø. (Red.), *Lønnskamp og kvalitetsutvikling. Festskrift til Helga Hjetlands 60-årsdag*, (ss. 129-137). Oslo: Bedre Skole.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökand natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Skrifter från Högskolan i Borås, Nr 1.
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 911-922.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Red.). (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Pergamon.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström. (Red.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*, (ss. 1-15). Oxford: Pergamon.
- Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska riktlinjer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 2. Linköping Studies in Education and Psychology, 113. Linköpings universitet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(5), 475-485.
- Wideen, M. P. (1995). Teacher education at the crossroads. I M. P. Wideen, & P. P. Grimmet. (Eds), *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization*. London: The Falmer Press.
- Wideen, M. P., & Grimmet, P. P. (Eds). (1995). *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization*. London: The Falmer Press.



- Young, M. F. D. (2003). Durkheim, Vygotsky and the curriculum of the future. *London Review of Education*, 1(2), 99-117.
- Young, M. F. D. (2004). Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro. (Red.), *Workplace learning in context*, (ss. 185-200). London: Routledge.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

## LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

ISSN: 1653-0101

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN: 91-85297-70-4.
2. WEDIN, ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN: 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram. Skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN: 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN: 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN: 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN: 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child. Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN: 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN: 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN: 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN: 978-91-7393-543-2.

## LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

ISSN: 1654-2029

121. WALLGREN, LILLEMOR. Mellan skilda världar. En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskarskolor. 2007. ISBN: 978-91-85895-69-4.
122. AHN, SONG-EE. Ur kurs. Om utbytesstudenters rörelser i tid och rum. 2007. ISBN: 978-91-85895-41-0.
123. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN: 978-91-85895-28-1. SLUT.
124. KÖPSÉN, SUSANNE. Från revolution till reträtt. Lärande i en fackförenings vardag. 2008. ISBN: 978-91-85895-03-8.
125. NORDVALL, HENRIK. I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum. 2008. ISBN: 978-91-85523-00-9.
126. SAMUELSSON, MARCUS. Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet. 2008. ISBN: 978-91-7393-994-2.
127. LARSSON, KJERSTIN. Mellanchefer som utvecklar. Om förutsättningar för hållbart utvecklingsarbetet inom vård och omsorg. 2008. ISBN: 978- 91-7393-993-5. SLUT.
128. FORSLUND FRYKEDAL, KARIN. Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete. Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer. 2008. ISBN: 978-91-7393-950-8.
129. RIESBECK, EVA. På tal om matematik. Matematiken, vardagen och den matematikdidaktiska diskursen. 2008. ISBN: 978-91-7393-948-5.
130. LUNDIN, ANNA. Folkbildningsforskning som fält. Från framväxt till konsolidering. 2008. ISBN: 978-91-7393-891-4. SLUT.
131. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN: 978-91-7393-890-7.
132. AXELSSON, ROSE-MARIE. Formbara människor. Högre utbildning och arbete som utsnitt ur läkares och civilingenjörers levnadsbanor. 2008. ISBN: 978-91-7393-868-6.
133. AYTON, KATARINA. An ordinary school child. Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN: 978-91-7393-834-1.
134. AX MOSSBERG, MARGARETA. Var dags lärande. Om lärande i ett arbetsmarknadsprojekt. 2008. ISBN: 978-91-7393-804-4.
135. ENGSTRÖM, INGER. Young drivers and their passengers. Crash risk and group processes. 2008. ISBN: 978-91-7393-766-5.

136. WIGG, ULRIKA. Bryta upp och börja om. Unga svenskars berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet. 2008. ISBN: 978-91-7393-755-9.
137. WALLO, ANDREAS. The leader as a facilitator of learning at work. A study of learning-oriented leadership in two industrial firms. 2008. ISBN: 978-91-7393-747-4.
138. LUNDBERG, MARTIN. Överläggningar om hållbar utveckling. En studie av studiecirkelsamtal. 2008. ISBN: 978-91-7393-737-5.
139. MUKAMA, EVODE. Information and communication Technology in teacher education. Thinking and learning in computer-supported social practice. 2009. ISBN: 978-91-7393-722-1.
140. NYSTRÖM, SOFIA. Becoming a professional. A longitudinal study of political scientists' and psychologists' professional trajectories from higher education to working life. 2009. ISBN: 978-91-7393-691-0.
141. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN: 978-91-7393-685-9.
142. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN: 978-91-7393-616-3.
143. JUNGERT, TOMAS. Self-efficacy, motivation and approaches to studying. A longitudinal study of Y and how engineering students perceive their studies and transition to work. 2009. ISBN: 978-91-7393-590-6.
144. ELVSTRAND, HELENE. Delaktighet i skolans vardagsarbete. 2009. ISBN: 978-91-7393-584-5.
145. BLOMQVIST, SUZANNE. Kompetensutnyttjande i mångprofessionella psykiatriska team. 2009. ISBN: 978-91-7393-553-1.
146. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN: 978-91-7393-543-2.
147. RASOAL, CHATO. Ethnocultural empathy. Measurement, psychometric properties, and differences between students in health care education programmes. 2009. ISBN: 978-91-7393-471-8.