

En skenbar tydlighet?

En studie om VFU-handledares och lärarstudenters beskrivningar av hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal

Rebecka Florin Sädbom^a, Johan Bäcklund^a, Helena Anderström^a och Lena Manderstedt^b
^aJönköping University och ^bLuleå tekniska universitet

I den här studien presenteras resultatet från en delstudie som ingår i ett större forskningsprojekt om kvalitetsaspekter rörande den verksamhetsförlagda utbildningen inom grundlärarutbildningens försöksverksamhet. Det övergripande syftet med försöksverksamheten är att höja kvaliteten på den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, och att på olika sätt förbättra studenternas möjligheter till god handledning inom ramen för projektet. Syftet med föreliggande studie är att bilda kunskap om på vilka sätt som VFU-handledare och lärarstudenter beskriver användandet av bedömningsmatrisen i handledningssamtal. Studien är genomförd på lärarutbildningens inriktningar år F–3 och 4–6. Materialet består av sju skuggningar av genomförda handledningssamtal, fjorton enskilda intervjuer med VFU-handledare och lärarstudenter samt två fokusgruppsintervjuer med studenter. Data analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys och analyserades sedan med utgångspunkt i en sociokulturell ansats. Resultatet visar att bedömningsmatrisen både tolkas och används på olika sätt under VFU:n och i handledningssamtal. Studenterna efterfrågar en tydligare formativ funktion för användning av matrisen i de handledningssamtal som genomförs inom ramen för övningskolorna medan VFU-handledarna tenderar att uppehålla sig vid att problematisera innehållsliga aspekter av bedömningsdokumentet.

Nyckelord: bedömningsmatris, övningskola, verksamhetsförlagd utbildning, handledning, lärarutbildning

INLEDNING

Den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen (VFU) genomförs i skärningspunkten mellan högskola och skola med syfte att utveckla lärarstudenternas yrkeskunnande genom praxiserfarenheter. Tidigare studier visar att detta inte är någon enkel uppgift för de aktörer som ingår då VFU:n kan beskrivas som en praktik där olika kunskapsformer kommer till uttryck och ibland kolliderar (Manderstedt, 2013; Hegender, 2007). För att öka fokus mot kvalitetsfrågor i lärarutbildningen, med särskilt hänseende på VFU, initierade regeringen år 2014 ett projekt som benämns som övningskoleprojektet vilket berör 15 lärosäten i landet.¹ Avsikten är att pröva om ett visst styrt upplägg kan höja kvaliteten på VFU:n. Den här studien utgår från ett urval sådana

1 Regeringen beslutade i januari år 2014 om förordningen (2014:2) om en femårig försöksverksamhet med övningskolor och övningsföskolor inom lärar- och förskollärarutbildningar. I mars 2015 fick Universitetskanslersämbetet (UKÄ) i uppdrag av regeringen att följa upp och utvärdera om, och i så

*Författarkontakt: Rebecka Florin Sädbom: rebecka.florin-sadbom@ju.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2019 Rebecka Florin Sädbom, Johan Bäcklund, Helena Anderström och Lena Manderstedt. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Rebecka Florin Sädbom, Johan Bäcklund, Helena Anderström och Lena Manderstedt (2019) «En skenbar tydlighet?», *Högre utbildning*, 9(1), 48–60. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v9.1289>

övningsskolor där studenterna genomför sin VFU. Det som lyftes fram i samverkansavtalet (2015) mellan högskolan och medverkande kommuner är att det vid övningsskolor ska finnas en kontinuerligt hög koncentration av studenter, att handledarna ska ha genomgått handledarutbildning under försöksverksamhetens första del samt att övningsskolorna ska sträva efter ökad likvärdighet beträffande handledningens form och innehåll samt bedömning av VFU. Till sin hjälp för att bedöma och diskutera studenters utveckling under VFU:n har handledare och studenter ofta någon typ av bedömningsmatris att utgå ifrån som en del av det bedömningsunderlag som ligger till grund för att bedöma studentens prestation. Handledaren använder optimalt bedömningsmatrisen främst formativt, som ett verktyg för att identifiera studentens lärandeprocesser och grad av måluppfyllelse under pågående VFU, men även summativt, för att i slutet av kursen bedöma studentens prestationer och verifiera måluppfyllelse. Det är emellertid lärarutbildare från lärosätet som, utifrån betygskriterier, ansvarar för den slutliga bedömningen och som sedan sätter betyg för VFU:n. Den bedömningsmatris som fokuseras i föreliggande studie ska, enligt dess instruktioner, fyllas i av VFU-handledaren i slutet av VFU-perioden, vilket kan tolkas som att den har ett summativt syfte och att det är så den ska användas i handledningssamtalet. Konstruktionen av matrisen implicerar dock att den också är analytisk till sin karaktär då den består av flera delkriterier som är nivågrupperade efter i vilken grad lärarstudenten visar efterfrågat professionskunnande. Professionskunnandet är framskrivet som att studenten ska utveckla kompetenser inom ledarskap och kommunikation, analys och reflektion samt ett professionellt förhållningssätt.² VFU-läraren ska bedöma dessa olika delar av en process vilket är vad som utmärker den analytiska bedömningsmatrisen (Kjellström, 2011).

Det är följaktligen i handledningssamtalet mellan VFU-handledaren och studenten som matrisen fyller en funktion vilket i sin tur medför att handledningssamtal utgör ett viktigt redskap för att kommunicera de mål som studenten förväntas nå under den verksamhetsförlagda utbildningen. Då matriser har en inneboende komplexitet, bland annat i relation till det språk som återfinns i dem (Jönsson, 2017a; Reddy & Andrade, 2009) är studien inriktad mot användandet av bedömningsmatriser under VFU-perioden på övningsskolor. När det gäller de handledningssamtal som genomförts inom ramen för övningsskoleprojektet är kunskaps- och forskningsfältet i nuläget tämligen begränsat även om andra studier har undersökt fenomenet handledningssamtal under VFU (Hegender, Lindqvist & Nordänger, 2012; Hegender, 2010; Hegender, 2007).

Med utgångspunkt i den begränsade forskningen om handledningssamtal och om bedömningsmatrisernas funktion i dessa samtal är syftet att bidra med kunskap om hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal inom ramen för övningsskoleprojektet. Med begreppet funktion avser vi såväl handledares och lärarstudenters användning och tolkning av matriser. Den forskningsfråga som ställs är således hur VFU-handledare och lärarstudenter beskriver användningen av bedömningsmatrisen under pågående VFU i övningsskolorna. Frågan öppnar dels för beskrivningar av att matrisen kan ha olika funktioner under kursen, dels att handledare och studenter kan ha olika sätt att närma sig matrisen. Studien kommer därmed att ge en bild av bedömningsmatrisens funktion i handledningssamtalen.

fall på vilket sätt, försöksverksamheten vid deltagande lärosäten bidrar till att höja kvaliteten i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

2 De tre huvudkategorierna är sedan fördelade på nio stycken underkategorier som kan nås på tre olika kvalitativt skilda nivåer. Det innebär att bedömningsmatrisen innehar 27 framskrivna kompetenser som studenterna kan nå under sin VFU.

BAKGRUND

Uppföljningar av VFU inom lärar- och förskollärarytbildningarna har tidigare visat att lärosätena i högre grad behöver garantera en rättssäker examination av verksamheten (UKÄ, 2015:24). Trots att de flesta lärosäten, som ett led i detta kvalitetsarbete, har utarbetat olika typer av progressionsmatriser, återstår en del tolkningsproblematik när det gäller hur dessa förstås och omsätts i verksamheten av både VFU-handledare, VFU-lärare och studenter. Universitetskanslersämbetet skriver i sin rapport (2015:24, s. 48):

Vidare framkommer att VFU-handledare och studenter inte alltid är helt förtrogna med lärandemål, bedömningskriterier och de bedömningsunderlag som används. [...] Examinationen av den verksamhetsförlagda utbildningen förutsätter en samsyn mellan VFU-handledare, student och VFU-lärare/examinator bland annat kring hur de olika begreppen ska tolkas och hur examinationsprocessen ska genomföras.

Det framhålls att samsynen mellan hur VFU-handledare, student och VFU-lärare förstår olika bedömningsunderlag är viktigt för en likvärdig bedömning. UKÄ:s rapport tar fasta på den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarytbildningarna men berör inte övningsskoleverksamheten. Däremot understryks i UKÄ:s delrapport angående uppföljning av försöksverksamheten att fler handledare har genomfört handledarutbildning vilket gynnar *likvärdig* bedömning. Vidare har det pedagogiska samtalet fått en större betydelse vid övnings-skolorna och en sådan aspekt handlar om högre grad av samedömning (UKÄ, 2017:13, s. 5).

Tidigare forskning om mål och bedömningsmatriser

Tidigare forskning angående mål och bedömning inom högre utbildning visar att lärarutbildningens kunskapsmål för den verksamhetsförlagda utbildningen uppfattas som svårtolkade och diffusa. Målen består också av olika former av kunskap i form av både påståendekunskap och procedurkunskap (Hegender, Lindqvist & Nordänger, 2012; Hegender, 2010). Detta påverkar i sin tur handledarnas möjlighet till likvärdig bedömning av studenternas prestationer likaväl som studenternas möjlighet att förstå bedömningen. Johansson och Palla (2014) har undersökt en stödstruktur för att ta reda på hur en särskild typ av bedömningsmatris, en så kallad pedagogisk planeringsmatris, kan understödja den pedagogiska bedömningen av lärarstudenternas yrkesskicklighet under den verksamhetsförlagda delen. De fann att mer fokus behöver ägnas åt den formativa bedömningsfasen och vad den betyder för studenternas professionsutveckling. Utifrån bedömningsmatrisens flerfaldiga funktion kan den uppfattas på vitt skilda sätt och fylla flera funktioner för både handledare och studenter. En ytterligare aspekt är med vilket syfte som matriser konstrueras, det vill säga bedömningsmatrisens implicita struktur som framstår på olika vis för användaren. Då ett framskrivet syfte med övnings-skolorna är att främja likvärdig bedömning är det relevant att rikta fokus mot delar av den process som ska bidra till detta. Hur VFU-handledare och studenter upplever en del av den dokumentation som ska användas under VFU:n för att bedöma studentens framsteg blir således en viktig fråga i sammanhanget.

Forskningsfältet kring bedömning i relation till skola och högre utbildning är betydande. Formativ bedömning har fått genomslag i det svenska skolsystemet eftersom det finns forskningsstöd för att arbetssättet främjar elevers lärande (Jönsson, 2017a; McMillan, 2013; Lundahl, 2011; Black & Wiliam, 1998). När det gäller formen, bedömning för lärande (framgent förkortat BFL), brukar fem nyckelstrategier framhållas som lärare bör använda sig av för att gynna elevers

lärande; läraren måste tydliggöra mål och kunskapskvaliteter, eleverna måste ges möjligheter att förstå mål och kunskapskvaliteter, läraren måste se och följa elevers lärande och ge framåtsyftande feedback. Eleverna behöver därtill aktiveras som resurser för varandra och ges redskap för att öka sin förmåga till självbedömning (Lundahl, 2011). Jönsson (2017a, 2017b) menar att bedömningsmatriser kan stötta både bedömnings- och feedbackprocesser genom att matriser explicitgör olika kriterier i form av kvalitetsnivåer som eleverna ska nå. Elever framhåller också att de får syn på vilka förväntningar som finns på dem genom matrises utformning. När det gäller bedömningsmatriser är det dock viktigt *hur* de konstrueras för att säkerställa kvaliteten på matrisen. Det är minst lika viktigt *hur* den sedan används för feedback och handledningssamtal (Lovorn & Rezaei, 2011). En problematik med matriser som Jönsson (2017b) lyfter fram är att deras syften ibland blandas ihop eftersom en och samma matris kan ha både summativa och formativa syften. En matris bör ha karaktären av att vara analytisk snarare än holistisk eftersom det innebär att elever kan få feedback på enskilda kriterier. Den analytiska bedömningen innebär att läraren bedömer delar av en process och att den analytiska bedömningen också kan vara både generell eller uppgiftsspecifik (Kjellström, 2011).

Bedömningsmatriser har fått en framskjuten position när det gäller att skapa transparenta kvalitetskriterier vilket hänger samman med de fem tidigare nämnda nyckelstrategierna (BFL). Carlgren (2015) menar emellertid att införandet av BFL är en del av en performativitetsskulturer där elevernas resultat främst hamnar i fokus utifrån talet om tydliga mål och deras mätbarhet. Även Florin Sädbom (2015) visar i sin studie att när en grupp lärare utvecklade undervisningen kollegialt handlade deras dialog initialt om att kommunicera tydliga mål till eleverna istället för att rikta fokus mot en problematisering av vilka kunskanden som eleverna skulle utveckla (Carlgren, 2015; Florin Sädbom, 2015).

I en översikt om bedömning, utgiven av Vetenskapsrådet, poängterar Hirsh och Lindberg (2015) dessutom att matriser ofta används i svensk skola men att dessa hittills inte varit föremål för studier i relation till den befintliga forskningen angående bedömning och att vår kunskap om kvaliteten på matriser är liten. Det är troligt att samma förhållande råder när det gäller matrises användning inom högre utbildning då den styrningsrationalitet, med ökat fokus på tydliga mål, kriterier och resultat, som återfinns i skola också existerar inom högre utbildning (Wedlin, 2010).

STUDIENS TEORETISKA ANSATS OCH METOD

Studien ramar in av en sociokulturell ansats vilket innebär att VFU-handledarnas och lärarstudenternas dialoger betraktas som en specifik social och språklig praktik (Säljö, 2014). I relation till studiens upplägg och genomförande är det inom ramen för den kollektiva verksamhet som VFU:n utgör som respondenterna använder specifika begrepp som exempelvis *bedömningsmatris*.

Metod

Empirin utgörs av sju skuggningar av genomförda handledningssamtal mellan VFU-handledare och student, fjorton individuella intervjuer med VFU-handledare och lärarstudenter i direkt anslutning till det genomförda handledningssamtalet samt två fokusgruppsintervjuer med totalt elva studenter efter avslutad VFU-period. De enskilda intervjuerna genomfördes på fyra övningsskolor under vårterminen 2017.

Vetenskapsrådets riktlinjer följdes, men ytterligare etiska överväganden gjordes också. Forskargruppen beslutade sig för att tillfråga studenterna innan de skulle påbörja sin VFU eftersom

frågan om frivillighet kunde bli problematisk om deras VFU-handledare fick frågan först och studenterna inte önskade att bli intervjuade. I en handledningssituation finns ständigt en makt-dimension att ta hänsyn till och i det här fallet befann sig studenten i det mest utsatta läget i fråga om beroendeställning och bedömning (Vetenskapsrådet, 2017). När studenterna hade gett medgivande till studien kontaktades de handledare som berördes. Sju av de femton berörda handledarna tackade ja till att medverka. Med tanke på att drygt hälften av handledarna tackade nej till medverkan behöver även maktrelationer mellan handledare och forskare lyftas fram. Det är möjligt att handledarna upplevde ett underläge som medförde att de avstod från att medverka i studien, trots utlovad konfidentialitet och tydligt begränsad användning av data. De deltagare som slutligen tackade ja till att delta har enligt forskargruppens bedömningar besvarat frågorna på ett ärligt och ibland även kritiskt sätt. Ambitionen var att vid datainsamlingen skapa en situation byggd på förtroende och tillit. Bland annat deltog bara en person från forskningsgruppen vid respektive skuggning och intervju för att minimera en eventuell upplevelse hos deltagaren att vara beforskad.

Ett handledningssamtal mellan VFU-handledare och lärarstudent har skuggats på respektive VFU-skola. Skuggningens karaktär kan beskrivas som en lyssnande tredje part under handledningssamtalet där forskaren under skuggningen förde anteckningar i form av en logg som sedan kunde användas i de individuella intervjuerna. Skuggningen av handledningssamtalet syftade till att få djupare kunskap om vad handledningssamtalet behandlade innehållsmässigt (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014; Wennergren & Åman, 2014). Den totala skuggnings- och intervju-tiden uppgår till cirka tjugofem klocktimmar.

Under resultatdelen i artikeln kan VFU-studenternas svar härledas till antingen den individuella intervjun eller fokusgrupperna utifrån kodningen nedan. VFU-handledarna har endast intervjuats individuellt.

Tabell 1. Deltagarnas inbördes relation där student A1 och handledare A2 har genomfört handledningssamtal tillsammans under pågående VFU-period.

Skuggnings-enhet	VFU-student intervju	VFU-handledare intervju
1	A1	A2
2	B1	B2
3	C1	C2
4	D1	D2
5	E1	E2
6	F1	F2
7	G1	G2
	Fokusgrupp 1-2 (student S1-S11)	

De frågeområden, knutna till syftet, som fokuserades vid intervjuerna var synen på kvalitetsaspekter i handledningssamtal, bedömningens roll, hur dokument i form av matriser, samt eventuella övriga underlag, används för att bedöma studentens prestationer formativt eller summativt.

Materialet analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys genom horisontell samt vertikal analys (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014; Wibeck, 2010). I relation till studiens upplägg innebär horisontell analys att handledarens utsagor har kodats i förhållande till lärarstudentens utsagor för att dessa ska kunna visa på likheter eller olikheter i det gemensamma handledningssamtalet. Metoden för intervjuanalysen har bestått av helhetsläsning av intervjuerna för en första sondering av materialet, sedan har materialet närlästs och tematiserats i förhållande till studiens frågeområde kring användning av bedömningsmatrisen i handledningssamtalet. Slutligen har kategoriseringen övergått till en meningskoncentrering och kodning där VFU-handledarnas och studenternas förståelse av bedömningsmatrisens funktion och användning har framträtt i nya kategorier. En ständig utmaning med kvalitativ analys är att visa hur mening skapas på nytt ur ett omfattande material (Fejes & Thornberg, 2015). Genom att forskargruppen har arbetat tillsammans med utsagorna har tolkningen av materialet varit föremål för dialog både när det gäller textens latent och manifesta nivå vilket styrker tolkningens giltighet och trovärdighet (Larsson, 2005).

RESULTAT

I resultatet kategoriseras VFU-handledarnas respektive VFU-studenternas beskrivningar av bedömningsmatrisens funktion i genomförda handledningssamtal.

VFU-handledarnas beskrivningar av bedömningsmatrisen

De kategorier som framträdde när VFU-handledarna talade om bedömningsmatrisen behandlar vikten av det kollegiala samtalet för att tolka bedömningsmatrisen och betydelsen av att förstå bedömningsmatrisens konstruktion och innehåll.

Betydelsen av det kollegiala samtalet för att tolka bedömningsmatrisen

VFU-handledarna lyfter i olika grad fram olika aspekter av att arbeta med en bedömningsmatris. En del handledare erfar att bedömningen av studenternas yrkeskunnande ökar med hjälp av matrisen och att bedömningsmatrisen framstår som ett verktyg för att skapa samsyn kring bedömningen av studentens framsteg. En av VFU-handledarna (C2) berättar att:

Jag tycker den är bra, men vissa delar kan man ibland fundera på, till exempel då, det var någonting med kommunikativa verktyg, då kan man ju sitta själv och fundera, ja men vad innebär det, egentligen, kommunikativa verktyg. Och vi har ju haft ett reflektionstillfälle tillsammans, alla studenter på skolan fick ju sitta och reflektera tillsammans, kring några reflektionsfrågor hur de upplevde, VFU:n och lite sådär. Och då satt vi handledare samtidigt, och då diskuterade vi lite kring, bedömningen [...] det är ju väldigt viktigt att faktiskt titta tillsammans och fundera på, jag och min kollega då, som också haft student, att diskutera tillsammans. (C2)

VFU-handledaren lyfter upp flera olika perspektiv när vederbörande pratar om bedömningsmatrisen. Dels handlar det om tolkningsutrymmet i bedömningsmatrisen, dels om vikten av sambedömning och gemensamma samtal med lärarstudenterna. Här framkommer också att den struktur som gäller för övningskoleprojektet verkar gynna en sådan diskussion då det finns möjlighet för alla studenter som har VFU på en specifik skola att tillsammans med VFU-handledarna ha reflekterande samtal kring bedömningens utmaningar. En av dessa utmaningar verkar vara att de förstår och tolkar innehållet i matrisen såsom begreppen *kommunikativa verktyg* på olika sätt. Att en specifik skrivning i matrisen återkommer i utsagorna medför en dubbel

problematik då VFU-handledarna förstår innehållet på olika sätt och då inte heller lärarstudenterna förstår hur de ska tolka matrisbegreppen. En annan lärare i studien (F2) beskriver hur matrisens roll i handledningssamtalet har förändrats från att ha varit ett svårtolkat individuellt verktyg till att användandet av den har ändrats:

Jag har inte alls använt den matrisen på det viset, jag har bara känt åh, nåt tungt, jag har haft svårt att tolka "sätter jag rätt" och, jag tror att vi har släppt igenom ... vi har fått nån student innan som har fått kryss överallt, och jag har känt att nej det där håller jag inte med om, att jag har tyckt det har varit ... den har blivit mer levande för mig de senaste två åren kanske [...] att jag halvvägs tar fram den här, hur långt är vi? Är det nåt vi kan jobba på lite mer så att studenten har lite chans? [...] men det är ju det här att jag är lite klarare också över vad det står. (F2)

VFU-handledaren beskriver en utveckling och förändrad riktning gentemot matrisens funktion i handledningssamtalen. Dels handlar det om en förändrad språklig praktik där matrisen har en tydligare formativ funktion i samtalet mellan VFU-handledarna och studenten, dels om att VFU-handledaren har bearbetat matrisens innehåll, det vill säga de kvalitativa aspekterna av det yrkeskunnande som studenten ska utveckla under sin VFU.

Betydelsen av att förstå bedömningsmatrisens konstruktion och innehåll

VFU-handledare (D2) menar att trots att diskussionerna förs kollegialt är det svårt att tolka matrisens innehåll, vilket VFU-handledaren problematiserar på följande sätt:

... det är jag ju inte ensam om att tycka, att den är lite svår att förstå sig på. Det har vi ju diskuterat i VFU-arbetslaget här (på skolan). [...] Den som är VFU-ansvarig hos oss här har ju varit med och satt ihop, för det har man väl gjort tillsammans såhär, med någon grupp ... och x (vår markering³) har ju liksom förklarat för oss, och det förstod man ju att det är ju jättesvårt att skriva kriterier som, ja, som täcker in alla delar så att säga, och som är ganska lättbegripliga och inte för detaljerade får de ju inte vara heller, eller för exakta utan de ska ju vara lagom ... lagom flummiga, om man säger så. Så det är ju inte lätt naturligtvis, att formulera sådana kriterier. (D2)

Uttalandet visar att handledarna, inom ramen för VFU-skolan, har diskuterat bedömningsmatrisens konstruktion och den svårighet som finns med att skapa en sådan. Parallellt upplever flera av dessa handledare också att den är svårtolkad vilket handlar om matrisens kommunicerbarhet mellan lärarna. Det finns en intention från högskolans sida om vad VFU-handledarna ska uppfatta utifrån matrisens innehåll och nivåer tillsammans med annat bedömningsunderlag och de lärandemål som finns framskrivna i kursplanen, men matrisens kommunicerbarhet uppfattas på skilda sätt. Denna svårighet i att tolka och omsätta bedömningsmatrisen framhålls av flera handledare i studien. Handledare (A2) och handledare (B2) visar nedan genom sina utsagor att detta vållar en del bekymmer. VFU-handledare B2 menar att de ofta fastnar på konkretiseringsnivån av matrisen då det på begrepps nivå stundtals är svårttytt. I exemplet nedan återkopplar intervjuaren till den skuggning som gjordes under det pågående handledningssamtalet:

I: Jag tänker, ni var ju inne där och tittade (på matrisen), tillsammans?

B2: Jag kan ju, jag tycker ju att den är svår.

I: Ja?

B2: ... och jag vet inte hur mycket egentligen, studenten, det tycker nog denne också.

3 I det följande ersätts personnamn med x.

I: Ja.

B2: Jag tycker man får plocka ner den rätt så mycket för att förstå vad den liksom står för.

I: Hur många nivåer, liksom?

B2: Ja, hit och dit och styrdokumenterna där och strategier dit och vad finns det liksom, vad betyder de här om jag skulle gå in jättemycket på, vilka kommunikativa strategier använder du, vad betyder ens det? (B2)

VFU-handledare B2 problematiserar tolkningen av bedömningsmatri-sens innehållsnivåer, och menar att det är svårt att fånga upp begreppens egentliga mening, men också att studenten kan ha svårt att förstå matrisen. Andra VFU-handledare beskriver bedömningsmatrisen som abstrakt, komplex, diffus och med för stor tolkningsbarhet när det gäller olika kvaliteter som studenterna ska visa under sin VFU. Sammanta-get visar VFU-handledarna beskrivningar av bedömningsmatri-sens funktion att de i hög grad problematiserar bedömningsmatrisens funktionalitet innehållsligt. I kollegiala samtal lyfter de fram och diskuterar tolkningen och förstå-elsen av matrisen samt har identifierat språkliga oklarheter. VFU-handledarna har en kritisk hållning till att använda bedömningsmatrisen i handledningssamtalen med studenterna. En del handledare säger sig emellertid ha förändrat sin bedömningspraktik med hänsyn till matrisens formativa potential. Här menar de att matrisen kan utgöra ett didaktiskt redskap för att lotsa studenten framåt och explicitgöra studentens professionsutveckling vilket kan tolkas som en upplevd formativ funktionalitet.

Lärarstudenternas beskrivningar av bedömningsmatrisen

De kategorier som framträdde när lärarstudenterna talade om bedömningsmatrisen behandlar betydelsen av att veta vad som ska uppnås enligt bedömningsmatrisen, betydelsen av att få syn på sitt eget lärande genom bedömningsmatrisen samt betydelsen av en fördjupad dialog med VFU-handledaren om bedömningsmatrisen.

Betydelsen av att veta vad som ska nås enligt bedömningsmatrisen

När det gäller lärarstudenternas beskrivningar av bedömningsmatrisens funktion delger stu-denterna att den har använts på olika sätt under deras VFU. Vanligt är, enligt flera studenter, att de vid VFU:ns början har läst igenom den tillsammans med VFU-handledaren, och sedan återkopplat till den i slutet av VFU-perioden. Studenterna C1 och E1 berättar hur matrisen har använts under handledningssamtalen:

C1: Alltså vi har inte kollat jättemycket på den egentligen. Det var ju i början, när jag skulle, ja men redogöra för vad jag ville uppnå, eller liksom vad det var för förväntningar så.

E1: ... ingenting alls.

I: Ni har inte tittat på den i början heller då?

E1: Jo.

Båda studenterna har uppfattat att VFU-handledarna har visat matrisen i början av VFU:n men att den sedan inte varit föremål för diskussion. En annan av studenterna (B1) säger under intervjun att matrisen inte användes i handledningssamtalen förrän skuggningen av handledningssamtalet genomfördes. Vederbörande säger:

B1: Eh, det här var första gången vi tittade på den, och fyllde i den, så. [...] Ja men det är ju jätteviktigt, för då känner man lite grann, då har man nåt att sträva till. Men det är första gången vi har tagit med den i en handledning och kollat på den lite extra nu.

I: Tycker du att du vet och förstår, vart du ska nå, enligt matrisen?

B1: Nu har ju inte jag superkollat den men det är ju ett bra underlag till att veta att, ja men det här uppnår jag och det här behöver jag kämpa lite till för, det här behöver jag göra för att komma dit och det blir ju ett lärande i sig, också. (B1)

Studenten (B1) betonar att det dels är första gången som matrisen används i ett strukturerat handledningssamtal, dels att matrisen borde ha en tydligare formativ funktion i handledningssamtalen under VFU:n. Studentens VFU-handledare (B2) har emellertid uppfattningen att matrisen är komplicerad att använda. Det får till följd att studenten inte erbjuds önskad formativ feedback och att studenten heller inte ges möjlighet att veta vad som ska uppnås. Handledarnas handledningssamtal har strukturerats på olika vis vilket framkommer i intervjuerna. Ofta har samtal med studenterna skett genom anteckningar som handledaren har fört på daglig basis och som sedan har diskuterats med studenterna med mer eller mindre kopplingar till matrisens innehåll.

Betydelsen av att få syn på sitt eget lärande genom bedömningsmatrisen

Flera av studenterna lyfter fram vikten av att få syn på sitt eget lärande genom handledningssamtalet där matrisen får en tydlig formativ funktion. En av studenterna säger:

Den är ju ett väldigt stöd. [...] Om det har uppstått en sådan situation där hon kan säga hur hon har agerat utifrån den punkten på bedömningsmatrisen, hm, så jag tycker att den gör det synligt över mitt lärande och min fortsatta utveckling. Också det där att man ser att det finns några rutor kvar, att man vill fortsätta, att det finns kvar att jobba på. Den tycker jag hjälper till jättemycket, absolut! (A1)

Studenten lyfter fram att matrisen kan bli ett gemensamt kommunikativt verktyg för att kommunicera kring det professionskunnande som finns framskrivet i de olika matrisstegen. Här är VFU-handledarens roll viktig för att en sådan kommunikation ska möjliggöras. Dessutom ger studenten uttryck för att dennes lärande görs synligt genom att diskutera de olika matrisstegen och att matrisen fungerar som en motivation om studenten inte har nått vissa nivåer under VFU:n. Studenter uppger också att VFU-handledarna har olika kunskaper om matrisens funktion och stundtals även har problem med tolkningen av matrisen. En student säger att det är bra att ha en matris:

även om handledarna tycker det är svårt att fylla i den. Men samtidigt märker jag ju att VFU-handledaren tycker det är lättare [...] Jämfört mot min förra VFU-handledare som var: vad är det här, jag måste fråga vad det här betyder. Den handledaren hade inte den kunskapen tyckte x då. Så jag tycker det är bra att ha en sån. För då kan det ju bli en liten sporre för en själv också. (F1)

Återigen framhålls matrisen som en tydliggörare av, och motivationsfaktor för, studentens utveckling under VFU:n. Studentens uttalande visar att denne har erfarenheter av att handledarna är olika insatta i bedömningsmatrisen och att den följaktligen spelar mer eller mindre aktiv roll i handledningssamtalen. En annan student (D1) i studien lyfter fram att kryssen i matrisen inte genererar ett visst betyg. Under handledningssamtalet fastnar VFU-handledaren (D2) och studenten (D1) i en diskussion om matrisen vilket sedan aktualiseras under den enskilda intervjun med studenten som säger följande:

Bra eller inte bra, men samtidigt så, för mig gör det ingenting att de (nivåerna i matrisen) är lite diffusa, [...] För det handlar ju inte om att jag ska få ett MVG, utan det handlar ju om att man ska kunna diskutera "jaha, i kommunikation, vad är det som jag behöver bli bättre på där". Men det är klart att det hade varit bättre med lite tydligare (anvisningar). (D1)

Studenten (D1) och dennes handledare (D2) hamnade i handledningssamtalet i samspråk angående en av innehållsnivåerna i matrisen där de inte kunde utröna vad som avsågs och detta återkommer i citatet ovan. Studenten menar likväl att matrisen ger en indikation om vad handledningssamtalet ska handla om. Det som också framkommer är att studenten önskar mer tydlighet och hjälp med hur matrisen ska tolkas, vilket även andra studenter lyfter fram. Senare i intervjun kopplar studenten till skolans bedömningsanvisningar som ska vara till hjälp för lärare när de bedömer sina elever. Studenterna pekar mot en problematik med matrisen i handledningssamtalen men de framhåller också vinster med att använda sig av denna för att synliggöra och kommunicera sitt eget professionskunnande.

Betydelsen av en fördjupad dialog med VFU-handledaren om bedömningsmatrisen

Efter att studenterna hade avslutat sin VFU-period genomfördes två fokusgruppsintervjuer för att ytterligare fånga upp studenternas tankar kring den genomförda VFU-perioden. När det gäller bedömning, feedback och användandet av matrisen i handledningssamtalet lyfter studenterna i fokusgruppsamtalen fram olika aspekter som känns igen från de tidigare individuella intervjuerna med studenterna. Studenterna (S2-S3 och S5-S6) diskuterar den utmaning som VFU-handledarna står inför när det gäller användandet av matriser i handledningssamtalet:

S2: Sen tror jag ibland att de (VFU-handledarna) kan tycka att det är svårt, att de tycker att det är svårt att tolka matriser.

S6: Ja.

S2: Och veta. Nu upplevde jag ändå att det var bättre denna gången att veta än vad det var första gången men jag tror ändå att den kan vara svårtolkad, man kan tolka den väldigt olika.

I: Tyckte ni att de var svåra att tolka?

S5: Ja.

S3: Hm.

S6: Jag tyckte att många (nivåer i matrisen) gick in i varandra väldigt mycket också och att det var svårt att skilja på vad de menade här och vad de menade där. Sedan om man tittade på de olika raderna, nivåerna, hur hänger de ihop och vad menar de här? Det var väldigt svårt och, som du sa, sätta det i en konkret situation, vad menar dom? Men jag vet inte.

S3: Det är dumt om det är så abstrakt, för det ger ju skillnader i bedömning tänker jag, att du kan tolka det som jag inte tolkar och som du har visat, det kan ju bli fel eller så, man vill ju att bedömning ska vara så rättvis som möjligt.

Studenterna resonerar kring flera saker gällande matriser och bedömning i excerpten ovan. En av studenterna (S2) har lagt märke till att VFU-handledare vid en tidigare VFU-period har haft svårt för att tolka matrisen men att det nu var lättare för dem att använda den. En annan dimension som studenterna lyfter fram handlar om likvärdig bedömning (S3) och hur VFU-handledarna kan använda sig av matrisen för att bedöma studenternas progression på ett likvärdigt sätt. När det gäller tolkningen av matrisen och bedömning av studenternas visade kunnande i relation till denna lyfter studenterna fram att det är förenat med viss problematik men också att det finns en otydlighet i vad de blir bedömda på.

RESULTATDISKUSSION

Resultatet visar att VFU-handledarna och lärarstudenterna i studien beskriver bedömningsmatrisens funktion på skilda sätt. Det kan tolkas som att de befinner sig i en gemensam bedömningspraktik men beskriver och använder matrisen olika när det kommer till vad bedömningsredskapet har för uppgift i handledningssamtalen. Detta kommer till uttryck genom att lärarstudenterna beskriver bedömningsmatrisen som ett redskap med möjliga

formativa aspekter istället för en matris som används konformativt, det vill säga främst för att tydliggöra kriterier vilket kan benämnas bedömning *av* och *som* lärande där stort fokus ägnas åt bedömningsproceduren (Torrance, 2012; Hume & Coll, 2009). Resultatet indikerar även att VFU-handledarna stundtals har en problematiserande, men också mer osäker hållning till bedömningsmatrisens användning än vad lärarstudenterna har. Det framkommer även att VFU-handledarna använder sig av matrisen på olika sätt vilket innebär att bedömningsmatrisen ges olika funktioner, vilket i sin tur påverkar hur den framträder under handledningssamtalen. Utifrån ett likvärdighetsperspektiv kan denna olikhet bidra till att lärarstudenterna inte ges samma förutsättningar att nå de mål som återfinns i kursplaner och som konkretiseras i bedömningsunderlag (UKÄ, 2015). Detta är en aspekt som lyfts upp av studenterna i studien men också av VFU-handledarna.

VFU-handledarna problematiserar vilka möjligheter och utmaningar som bedömningsmatrisen de facto innebär i deras bedömningspraktik vilket också sker i högre utsträckning än hos lärarstudenterna. Lärarstudenterna är möjligen mera inskolade i att tolka bedömningsmatriser vilket förklarar att de efterfrågar mer kommunikation kring denna i formativt syfte. När VFU-handledarna nämner att matrisen ibland framstår som innehållsligt otydlig eller vag kan det tolkas som ett uttryck för att de efterfrågar mer av kunskapsdiskussioner och sambedömning inom ramen för VFU-organisationen. VFU-handledarnas och studenternas samtal om behovet av stöd i tolkningsarbetet indikerar att det också krävs ett förändrat fokus i arbetet med hur bedömningsmatrisen introduceras, används och slutligen bidrar till att vara en del av betygssättningen. Resultatet i denna studie visar att mer fokus bör ägnas åt matrisens potentiella formativa bedömningsfunktion och vad den kan betyda för studenternas professionsutveckling (jfr Johansson & Palla, 2014). Det finns VFU-handledare i studien som använder bedömningsmatrisen tämligen formativt som en form av bedömning för lärande istället för bedömning av lärande. Om matrisens syfte får en framskjuten plats i VFU skulle det gå att använda matrisen på fler sätt. Här kunde begreppet lärande bedömning implicera en ännu tydligare formativ funktion. Med en synligare formativ funktion skulle bedömning kunna karaktäriseras av att bli samkonstruerad mellan handledare och studenter i de olika kommunikativa sammanhang som handledningssamtalen genomförs i. Eftersom övningskolor bygger på idén om högre koncentration av studenter och följaktligen också VFU-handledare får det till följd att det torde finnas möjligheter att utveckla en gemensam kommunikativ bedömningspraktik som handlar mer om det professionskunnande som studenterna ska utveckla än att fastna i enstaka bedömningskriterier och vad dessa betyder (Hegender, Lindqvist & Nordänger, 2012). Om matrisens funktion ska utmanas i den kommunikativa praktik som handledningssamtalet utgör visar studiens resultat att studenterna i högre grad behöver bjudas in till en sådan dialog där matrisen kan fungera som ett didaktiskt formativt verktyg för utvecklat professionskunnande.

Studiens resultat har implikationer för alla högskolor och universitet som bedriver lärarutbildning oavsett om det sker i övningskolor eller inte. Resultatet indikerar att handledarutbildningarna bör ägna större fokus åt att diskutera de bedömningsdokument som, utifrån kursplanens skrivningar, används under VFU:n och som sedermera ligger till grund för studenternas betyg. På vilka sätt omsätts en bedömningsmatris i en lokal skolkontext under handledningssamtal och på vilket sätt skiljer det sig åt från den intention som fanns när den konstruerades? I förhållande till en del av den forskning som fokuserar på lärares bedömningspraktiker finns det indikationer på att kvaliteten på bedömningsmatrisernas utförande bör problematiseras vidare (Hirsh & Lindberg, 2015). Det visar även denna studies resultat.

FÖRFATTARPRESANTATION

Rebecka Florin Sädbom är universitetslektor i didaktik med inriktning samhällskunskap vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Florin Sädboms forskningsintresse rör främst praktisknära och undervisningsutvecklande forskning i skolan samt lärarutbildningsfrågor.

Johan Bäcklund är doktorand i pedagogik och universitetsadjunkt vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Bäcklund fokuserar i sin forskning digitaliseringen av skolan; hur lärare och elever uppfattar att undervisning och lärande sker i samband med nyttjandet av exempelvis datorer, iPads etc.

Helena Anderström är licentiat och doktorand i pedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hon arbetar också som universitetsadjunkt i de gemensamma UVK-kurserna. Anderströms forskningsintresse rör frågor om etik, undervisning och lärande.

Lena Manderstedt arbetar som universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Manderstedts forskningsintressen rör främst lärarutbildningsfrågor, litteratur och litteraturredaktik i relation till medier, barn- och ungdoms- och onlinekulturer samt perspektiv på ideologi och makt.

REFERENSER

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: en studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: Ett »mischmasch» av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.
- Hegender, H. (2010). Villkor och praxis: Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, (3), 180–197.
- Hegender, H., Lindqvist, P. & Nordäng, U-K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningsamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1–2), 61–80.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapporter.
- Hume, A. & Coll, R. K. (2009). Assessment of Learning, for Learning, and as Learning: New Zealand Case Studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269–290.
- Johansson, M. & Palla, M. (2014). Att bedöma lärarstudenters yrkesskicklighet. *Nordic Journal Of Vocational Education And Training*, 4, 1–13.
- Jönsson, A. (2017a). *Prov eller bedömning?: Att tolka och använda provresultat och omdömen (Första upplagan. ed.)*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2017b). *Fastna inte i matristräsket*. (Hämtat 2018-02-22) <https://larandebedomningblog.wordpress.com/2017/10/09/fastna-inte-i-matristrasket/>
- Kjellström, K. (2011). Bedömningsmatriser: en metod för analytisk bedömning. I Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (Red.), *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 193–211. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.

- Lovorn, M. G. & Rezaei, A.R. (2011). Assessing the Assessment: Rubrics Training for Pre-service and New In-service Teachers. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1–18.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förhinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarutbildning*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- McMillan, J. H. (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Reddy, M. & Andrade, H. (2009). A review of rubric use in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: formative, deformativ and transformative assessment, *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342.
- Universitetskanslersämbetet (2015) (UKÄ). Hejzlar, J., Gleichmann Linnarsson, L., Svensson, F. & Östberg, R. *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarytbildningarna*. Stockholm: Rapport 2015:24.
- Universitetskanslersämbetet (2017) (UKÄ). Fröborg, H., Hejzlar, J., Olsson, N., Svensson, F. & Wimmerstedt, E. *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar*. Stockholm: Delrapport 2017:13.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedlin, L. (2010). *Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt*. Rapport. Uppsala: Företagsekonomiska Institutionen, Uppsala universitet.
- Wennergren, A. & Åman, P. (2014). Skuggning för att synliggöra det osynliga. I Kroksmark, T. (red.). *Modellskolan - en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.