

Validitet under Bedömningsbesök inom Ramen för Verksamhetsförlagd Utbildning på Ämneslärarprogrammet

Andreas Fröberg*

Institutionen för kost- och idrottsvetenskap, Göteborgs universitet

Syftet med detta reflekterande papper är att diskutera potentiella utmaningar kring bedömningens validitet under bedömningsbesök inom ramen för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) på ämneslärarprogrammet. Diskussionen sker huvudsakligen på basis av mina egna erfarenheter från bedömningsbesök inom VFU inriktning Idrott och hälsa men inspiration hämtas också från diskussioner som har ägt rum inom mitt lärarkollegium. Vidare vägleds diskussionen av modellen validitetskedjan som består av åtta separata om än sammankopplade länkar där varje respektive länk är förenad med potentiella utmaningar i relation till bedömningens validitet. Validitetskedjan är inte starkare än sin svagaste länk – vilket innebär att samtliga åtta länkar bör ägnas uppmärksamhet – men det finns utmaningar som bör lyftas fram som särskilt kritiska, nämligen det begränsade antalet bedömningsbesök och bristande överensstämmelse mellan VFU-kurslärares bedömningar, samt felaktigt fastställda kravgränser, i synnerhet lägsta kravgräns inom respektive VFU-kurs.

Nyckelord: bedömning; betygsättning; examination; verksamhetsförlagd utbildning; lärarutbildningen.

Introduktion

Inom ramen för högre utbildning formuleras förväntade studieresultat i form av lärandemål på kursnivå. Eftersom dessa lärandemål utgör en central del av verksamhetens kvalitetsarbete förefaller det grundläggande att diskutera och problematisera bedömningens validitet, det vill säga bedömningens giltighet i förhållande till vad som avses bedöma. I detta reflekterande papper fokuseras på potentiella utmaningar kring bedömningens validitet under bedömningsbesök inom ramen för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) på ämneslärarprogrammet.

Ämneslärarprogrammet på Göteborgs universitet har inriktning årskurs 7-9 och gymnasieskolan där lärarstudenter läser ett förstaämne och ett andraämne. Huvudfokus i lärarutbildningen ligger på ämnesstudier där lärarstudenter förväntas erhålla pedagogiska verktyg såsom fördjupade ämneskunskaper och ämnesdidaktiska

förmågor. Vidare förväntas lärarstudenter omsätta dessa pedagogiska verktyg i skolverksamheten under VFU-kurser (Göteborgs universitet, 2020a).

Under VFU-kurser förväntas lärarstudenter utveckla handlingskompetenser utifrån kunskaper och förmågor som erhållits tidigare i lärarutbildningen. Lärarstudenter genomför sin VFU på en grundskola eller en gymnasieskola där de tillsammans med VFU-handledare aktivt deltar i skolans dagliga verksamhet. Mer specifikt innebär detta att lärarstudenter ska planera, genomföra och utvärdera lektioner, ansvara och visa tydlighet i ledarskap, pröva och utveckla sina ämnesdidaktiska förmågor, samt dokumentera och bedöma elevers lärande och kunskapsprogression (Göteborgs universitet, 2017a-c; 2020b).

I VFU-kursplaner anges att undervisning sker genom VFU handledd av VFU-handledare (grundskolelärare eller gymnasielärare som handleder lärarstudenter under VFU-perioder) och praxisseminarier arrangerade av VFU-kurslärare (universitetslärare som medverkar inom VFU-kurser). Vidare framgår att VFU-kurser examineras genom VFU-lektioner i huvudämnet, praxisseminarier och kursuppgifter (Göteborgs universitet, 2017a-c). Det förstnämnda – VFU-lektioner i huvudämnet – examineras genom platsförlagt bedömningsbesök (hädanefter endast bedömningsbesök).

Bedömningsbesök

Bedömningsbesök innebär att VFU-kurslärare besöker lärarstudenter på deras VFU-skolor för att observera genomförande av VFU-lektioner. Enligt min tolkning är bedömningsbesök en form av prestationsbaserad bedömning (*min* översättning av det engelska begreppet ”performance assessment”) eftersom bedömningen syftar till att uppmärksamma kunskaper och förmågor som manifesteras i praktisk verksamhet och som lärarstudenter förväntas vara i behov av i verkliga livet (Biggs, 2003) – i detta fall att kunna bedriva undervisning. Nedan sammanfattas bedömningsbesöket utifrån vad som sker inför, under och efter genomförande av VFU-lektioner.

Inför genomförande av VFU-lektioner sänder lärarstudenter lektionsplaneringar och självvärderingar till besökande VFU-kurslärare. Självvärderingar ska vara formulerade med utgångspunkt i VFU-kursens lärandemål och bedömningsmatrisen Generella förmågor i läraryrket (lärarstudenten anger själv kompetensområden i lärarrollen inom vilka hen anser sig själv ha tillräcklig eller god förmåga respektive behöver utveckla). Denna bedömningsmatris har framtagits av Enheten för skolsamverkan, ämneslärarutbildning och kompletterande lärarutbildning (SÄL) på Göteborgs universitet och syftar till att underlätta bedömning och skapa likvärdighet i bedömningen av VFU-kurser genom lärarprogrammen, samt skapa gemensamt vokabulär för lärarstudenter, VFU-handledare och VFU-kurslärare. I bedömningsmatrisen beskrivs generella förmågor i läraryrket utifrån de fem huvudområden som sammanfattas i **Tabell 1**. Dessa generella förmågor i läraryrket värderas utifrån en femgradiga skala som sträcker sig från ”i mycket låg grad eller inte alls” till ”i mycket hög grad” och med möjlighet att ange ”går inte att värdera eller är inte relevant i sammanhanget”.

Tabell 1. Område och generella förmågor som belyses i bedömningsmatrisen Generella förmågor i läraryrket.

Område	Generella förmågor i läraryrket
Trygg, stödjande och uppmuntrande lärandemiljö	<ul style="list-style-type: none"> • Studenten skapar en positiv atmosfär • Studenten bemöter eleverna med respekt • Studenten har positiva förväntningar på eleverna och stöttar deras självtillit • Studenten skapar motivation inför olika aktiviteter • Studenten upprätthåller studiero
Individanpassning, variation och utmaningar	<ul style="list-style-type: none"> • Studenten ser till att arbetet under lektionen är tankemässigt utvecklande • Studenten anpassar undervisning till eleverna i gruppen • Studenten ser till att elever med behov av stöd under lektionen får sådant • Studenten varierar undervisningen
Tydlighet i mål, innehåll, struktur och ämneskunskaper	<ul style="list-style-type: none"> • Studenten genomför en genomtänkt lektionsstart • Studenten genomför en välstrukturerad lektion • Studenten ger tydliga beskrivningar, förklaringar och sammanfattningar • Studenten kontrollerar att eleverna förstått • Studenten gör ett tydligt sammanfattande lektionsslut • Studenten visar på goda ämneskunskaper i sin planering och i sitt genomförande
Bedömning, uppföljning, återkoppling och reflektion över lärandet	<ul style="list-style-type: none"> • Studenten använder sig av formativ alternativt summativ bedömning • Studenten ger eleverna tillfälle att reflektera över undervisningen och sitt lärande i förhållande till kunskapskraven

Förklaring: Generella förmågor i läraryrket värderas utifrån följande femgradiga skala: 1: ”i mycket låg grad eller inte alls”; 2: ”i ganska låg grad”; 3: ”i ganska hög grad”; 4: ”i mycket hög grad”; och X: ”går inte att värdera eller är inte relevant i sammanhanget”.

Under genomförande av VFU-lektioner tar VFU-kurslärare anteckningar (innehåll och reflektioner) och som stöd i denna process kan VFU-kursläraren använda ovan beskrivna bedömningsmatris.

Efter genomförande av VFU-lektioner sker ett trepartssamtal där lärarstudenter tillsammans med VFU-kurslärare och VFU-handledare diskuterar planering, genomförande och utvärdering av den lektion som ägt rum, samt hur lärarstudenter har beaktat ramfaktorer och reflekterat kring lektionsinnehåll i relation till verksamhetens styrdokument med mera. Under trepartssamtal uppmuntras även VFU-handledare att redogöra för dennes uppfattningar kring kompetensområden i lärarrollen inom vilka lärarstudenter har tillräcklig eller god förmåga respektive behöver utveckla.

Baserat på ovanstående underlag genomför sedan VFU-kurslärare en samlad bedömning av bedömningsbesöket utifrån en tregradig betygsskala (Underkänt, Godkänt respektive Väl godkänt) och författar ett skriftligt omdöme som delges såväl

lärarstudenter som VFU-kursledare (universitetslärare som ansvarar för VFU-kurser – VFU-kursledare kan också genomföra bedömningsbesök).

I slutet av VFU-kurser genomför VFU-kursledare ytterligare en samlad bedömning av lärarstudenters prestationer, kunskaper och förmågor med hänsyn till både bedömningsbesök, praxisseminarier och kursuppgifter (utifrån ovan tregradiga betygsskala) vilket också blir lärarstudenters slutgiltiga VFU-kursbetyg.

I egenskap av utbildad och legitimerad gymnasielärare i ämnet Idrott och hälsa bedriver jag, inom ramen för min nuvarande anställning som universitetslektor i idrottsvetenskap, undervisning på ämneslärarprogrammet. Som en del av denna undervisning agerar jag VFU-kurslärare och VFU-kursledare och genomför både bedömningsbesök och den samlade bedömningen av lärarstudenters prestationer, kunskaper och förmågor inom ett flertal VFU-kurser.

Även om kursvärderingar generellt tyder på att lärarstudenter uppskattar VFU-kurser och dess innehåll finns det anledning att problematisera och reflektera över bedömningens validitet under bedömningsbesök. Baserat på mina erfarenheter finns det ett flertal utmaningar som bör beaktas, från praktiska omständigheter i anknytning till bedömningssituationen vidare till bedömning av prestationer, generalisering och övergripande utvärdering av studenters prestationer, kunskaper och förmågor. En del av dessa utmaningar kan, enligt min uppfattning, härledas till ovan beskrivna förfarande där såväl lärarstudenter, VFU-kurslärare och VFU-handledare är involverade i en och samma bedömningsprocess.

Mot denna bakgrund är syftet med detta reflekterande papper att diskutera potentiella utmaningar kring bedömningens validitet under bedömningsbesök inom ramen för VFU på ämneslärarprogrammet.

Metod

Diskussionen i detta reflekterande papper sker huvudsakligen på basis av mina egna erfarenheter från bedömningsbesök inom VFU men inspiration har också inhämtats från tidigare diskussioner som har ägt rum inom mitt lärarkollegium. Givet att mina egna erfarenheter från bedömningsbesök inom VFU har samlats in under lektioner i Idrott och hälsa följer nedan en övergripande beskrivning av ämnet.

Idrott och hälsa

I kursplan (årskurs 7-9) och ämnesplan (gymnasiet) för Idrott och hälsa framgår att ämnet bland annat syftar till att utveckla elevens allsidiga rörelseförmågor och intresse för att vara fysiskt aktiva, samt att eleven ska ges förutsättningar att utveckla kunskap om hur fysisk aktivitet förhåller sig till välbefinnande och dennes förmåga att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter (Skolverket, 2011a, b). I Skolinspektionens (2018) senaste granskning av Idrott och hälsa i grundskolans årskurser 7-9 konstateras att kunskapsområdet rörelse dominerar undervisningen. I granskningen framgår att undervisningen huvudsakligen fokuserar på olika former av fysiska aktiviteter, såsom bollekar och racketspel, dans, styrketräning, konditionsträning, rörlighetsträning, redskapsgymnastik och friidrott.

Tävlingsmoment förefaller också vara vanligt förekommande inslag i undervisningen. Undervisningen sker också i ett flertal olika miljöer, såsom idrottshallar, skolgårdar och grönområden, simhallar och skog och mark, där förutsättningar för att bedriva olika moment varierar (Skolinspektionen, 2018).

I likhet med beskrivningen ovan har mina egna erfarenheter från bedömningsbesök inom VFU samlats in under lektioner med olika fokus, däribland bollekar, racketspel, dans, konditionsträning, redskapsgymnastik och simning. Undervisningen har också skett i olika miljöer såsom idrottshallar, skolgårdar, grönområden och simhallar.

Nedan diskuteras begreppet validitet.

Validitet

Inom ramen för högre utbildning är det grundläggande att diskutera och problematisera bedömningens validitet. Generellt avser validitet bedömningens giltighet i förhållande till vad som avses bedöma. Messick (1994) definierar validitet enligt följande:

Validity is an integrated evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment (s.13)

Enligt denna definition kan således validitet betraktas som en utvärderande bedömning av *i vilken grad* empiriska belägg och teoretiska grunder stöder *tillräckliga* och *lämpliga* slutsatser och åtgärder med utgångspunkt i olika bedömningsformer. Idag finns det ett flertal validitetsmodeller men i detta reflekterade papper vägleds diskussionen av Crooks, Kane och Cohens (1996) modell *validitetskedjan* eftersom den på ett förtjänstfullt sätt åskådliggör komplexiteten kring bedömningens validitet från administration av bedömningsuppgiften till bedömningens påverkan och konsekvenser.

Validitetskedjan

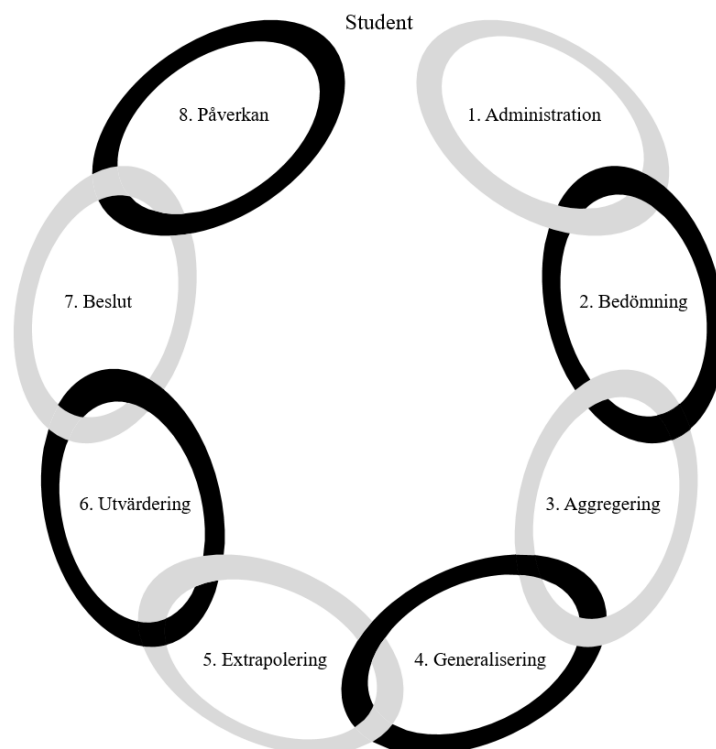
I sin ansats mot att konkretisera och systematisera bedömningens validitet författade Crooks et al. (1996) artikeln "Threats to the valid use of assessments" för ungefär 25 år sedan. Trots validitetens centrala betydelse för all form av bedömning hävdar författarna att bedömningens validitet sällan granskas och utvärderas i tillräckligt stor utsträckning. Istället menar författarna att bedömningens validitet oftast är avhängt bedömarens eget omdöme vilket delvis kan härledas till utmaningar med att – i likhet med reliabilitet – på basis av statistiska beräkningar och kvantitativa gränsdragningar standardisera vad som anses vara valid bedömning (Crooks et al., 1996).

I artikeln presenterar Crooks et al. (1996) den validitetskedja som består av åtta separata om än sammankopplade länkar. Validitetskedja illustreras i **Figur 1** och nedan sammanfattas min tolkning av dessa åtta länkar:

1. *Administration* – avser praktiska omständigheter i anknytning till bedömningssituationen. Konkreta exempel kan vara grad av motivation,

nervositet och ängslan inför bedömningsuppgifter, samt hur väl uppgiften har beskrivits och kommunicerats;

2. *Bedömning* – avser bedömning av prestationer på enskilda uppgifter;
3. *Aggregering* – avser sammanräkning av prestationer på enskilda uppgifter till övergripande prestation;
4. *Generalisering* – avser den process där prestationer betraktas som generaliserbara och säger något om övergripande förmågor;
5. *Extrapolering* – avser i vilken mån generalisering av prestationer med säkerhet kan förstås som ett mått på liknande förmågor i andra sammanhang. Exempelvis diskuteras huruvida bedömningsuppgiften speglar enskilda delar av eller hela den bedömda förmågans mångfald och komplexitet;
6. *Utvärdering* – avser utvärdering av den observerade prestationen och den tolkning som sker på basis av densamma. Här diskuteras att bedömarens tolkning av specifika prestationer sällan sker i ett vakuum utan snarare äger rum mot bakgrund tidigare erfarenheter, vilket felaktigt kan leda till underprestationer tillskrivs otillbörligt värde på grund av höga prestationer i andra sammanhang;
7. *Beslut* – avser beslut som tas utifrån ovanstående bedömning; och
8. *Påverkan* – avser bedömningens konsekvenser, däribland möjlighet till vidareutbildning men också påverkan på motivation, självförtroende och självbild, samt övergripande tilltro till utbildningssystem.



Figur 1. Validitetskedjan bestående av åtta separata om än sammankopplade länkar (min översättning) (Crooks et al., 1996).

Varje respektive länk är förenad med potentiella utmaningar i relation till bedömningens validitet och en bärande grundtanke är att svagheter i minst en av dessa länkar får konsekvenser för validitetskedjans styrka som helhet (Crooks et al., 1996; Kane, Crooks & Cohen, 2005).

Diskussion

Nedan diskuteras potentiella utmaningar kring bedömningens validitet under bedömningsbesök inom ramen för VFU utifrån validitetskedjans åtta separata länkar.

Länk 1: Administration

I relation till den första länken – administration – identifierar Crooks et al. (1996) bland annat tre potentiella utmaningar. Den första utmaningen relaterar till studenters motivation och i vilket grad de anstränger sig under själva bedömningstillfället. Den andra utmaningen relaterar till studenters bedömningsängslan och bedömningsoro där till exempel hög motivation och höga ambitioner kan ha negativ påverkan på prestation under bedömningstillfället (Crooks et al., 1996).

Under VFU befinner sig lärarstudenter i gränslandet mellan att vara lärare och student. Å ena sidan förväntas lärarstudenter att ansvara för och bedriva undervisning, samt visa generella förmågor i läraryrket. Å andra sidan observeras och bedöms lärarstudenter av såväl VFU-handledare som VFU-kurslärare. Enligt mina egna erfarenheter uppfattar lärarstudenter bedömningsbesök som motiverande eftersom VFU sker i den miljö i vilken lärarstudenter i framtiden kommer vara verksamma.

Vidare finns det anledning att diskutera lärarstudenters bedömningsängslan och bedömningsoro inför bedömningsbesök. En del lärarstudenter kan uppfattas som ängsliga och oroliga vilket möjligen kan hämma och i viss mån påverka genomförandet av VFU-lektioner. Dessa lärarstudenter har, enligt min förståelse, höga ambitioner kring sin undervisning och ägnar mycket tid åt planering, genomförande och utvärdering av lektioner. För att reducera risken för bedömningsängslan och bedömningsoro anser jag att VFU-kurslärare i början av bedömningsbesök bör sträva efter att skapa en positiv atmosfär genom att till exempel initiera diskussioner om lärarstudenters erfarenheter och upplevelser från pågående VFU-kurs, bekräfta och visa förståelse för läraryrkets mångfald och komplexitet, samt visa intresse inför kommande lektion.

Vidare kan lärarstudenters bedömningsängslan och bedömningsoro möjligen också bero på negativa erfarenheter från (och förväntade utmaningar i relation till) ramfaktorer såsom elevgrupp, ämnesområde med mera. Till exempel kan lärarstudenter sedan tidigare ha erfarit stora utmaningar inom den elevgrupp som ska undervisas eller uppleva sig själv ha begränsade kunskaper och förmågor inom det ämnesområde som fokuseras på under VFU-lektioner. Enligt mina egna erfarenheter fyller här trepartssamtalet en viktig funktion eftersom lärarstudenter ges möjlighet att reflektera över vilka ramfaktorer som påverkade genomförandet av lektionen och hur och varför, samt argumentera och motivera olika pedagogiska och didaktiska val i relation till dessa förutsättningar.

Som en tredje utmaning diskuterar Crooks et al. (1996) risken att studenter har missförstått delar av eller hela bedömningsuppgiften. Mot bakgrund av mina egna erfarenheter förefaller det därför väsentligt att lärarkollegiet gemensamt strävar mot att skapa samsyn kring vilka kunskaper och förmågor som fokuseras på under bedömningsbesök. Dessutom att VFU-kursledare och VFU-lärare tydligt kommunicerar dessa förväntningar på lärarstudenter under kursintroduktion respektive inför bedömningsbesök. Ett smärre missförstånd (eller oklarhet) som fram tills idag har varit återkommande är hur lärarstudenter ska gå tillväga under ifyllandet av självvärdering. Mina egna erfarenheter vittnar om att självvärderingar ofta är begränsade i sin omfattning och sällan skrivna utifrån de anvisningar som ges i dokumentet och av VFU-kursledare under kursintroduktion. I detta sammanhang finns det anledning att VFU-kursledare och VFU-lärare tydligare kommunicera anvisningar i hur självvärderingen ska formuleras (och betydelsen av att följa dessa) för att skapa gynnsamma förutsättningar för ett givande trepartssamtal.

Länk 2: Bedömning

I relation till länken bedömning identifierar Crooks et al. (1996) två potentiella utmaningar. Den första utmaningen gäller huruvida bedömningsunderlaget inkluderar samtliga relevanta aspekter av studenters prestationer, kunskaper och förmågor. I relation till detta finns, enligt min egen uppfattning, förutsättningar för lärarstudenter att visa bredd av kunskaper och förmågor. Förutom genomförandet av VFU-lektioner ges lärarstudenter möjlighet att under trepartssamtal argumentera och motivera olika pedagogiska och didaktiska val i undervisning. Ett trepartssamtal där lärarstudenter på ett medvetet och reflekterande sätt resonerar kring vad som skulle kunna göras annorlunda och varför skapar enligt mig förutsättningar för en mer holistisk bedömning där, förutom genomförande av VFU-lektioner, lärarstudenters bakomliggande tankar och idéer om undervisning kan observeras och vägas in i den samlade bedömningen. Under trepartssamtal ges även VFU-handledare möjlighet att kommentera lärarstudenters prestationer under VFU-kurser.

Den andra utmaningen gäller bristande överensstämmelse mellan (interbedömarreliabilitet) eller inom en och samma (intrabedömarreliabilitet) bedömare (Crooks et al., 1996). Min egen erfarenhet vittnar om att VFU-kurslärare kan ha olika uppfattningar kring hur undervisning i Idrott och hälsa bör bedrivas. Med hänsyn till detta är det också sannolikt att VFU-kurslärare har olika förförståelse kring vad som bör observeras under bedömningsbesök och varför. Dessutom finns det sannolikt en mångfald vad gäller tolkningar av värdeord och begrepp som är vanligt förekommande i såväl VFU-kursplaner (till exempel lärandemål) som bedömningsmatriser likt Generella förmågor i läraryrket. Sammantaget kan detta få konsekvenser för interbedömarreliabiliteten under observation av undervisning (Stacey, Talbot, Buchanan & Mayer, 2019). Från mitt perspektiv är en vidare utmaning (i relation till interbedömarreliabilitet) att VFU-kurslärare kan tillskriva bedömningsbesökets delar otillbörlig vikt vid den samlade bedömningen av bedömningsbesöket (se vidare diskussion under Länk 3 nedan). Vad gäller

intrabedömarreliabilitet kan också en och samma VFU-kurslärares respektive bedömningar vara färgad av lärarstudenters prestationer i andra sammanhang (se vidare diskussion under Länk 4-6 nedan).

Länk 3: Aggregering

I den tredje länken aggregering sammanvägs resultaten från bedömningar av olika kursuppgifter. Härvid identifierar Crooks et al. (1996) två potentiella utmaningar. Den första utmaningen är att kursuppgifter kan vara alltför heterogena och att den sammanvägda bedömningen därför också blir heterogen. Den andra utmaningen är att en del kursuppgifter tillskrivs otillbörlig vikt vid sammanvägning av studentens prestationer, kunskaper och/eller förmågor (Crooks et al., 1996).

För att erhålla ett högre betyg i VFU-kurser krävs att lärarstudenter har bedömts enligt betyget Vål godkänt på såväl bedömningsbesök som kursuppgifter (samt tilldelats betyget Godkänt på praxisseminarier). Detta förfarande kan motiveras med att lärarstudenter bör visa bredd av kunskaper och förmågor. Mot denna bakgrund är min tolkning att både praktiska och analytiska/teoretiska förmågor värdesätts, såsom att bedriva undervisning av hög kvalitet (god kunskap och förmåga i praktisk undervisning) respektive kunna reflektera, argumentera och motivera olika pedagogiska och didaktiska val i undervisning (god analytisk och teoretisk kunskap och förmåga). En utmaning som jag har observerat är emellertid att kursuppgifter kan ställa krav på lärarstudenters färdigheter och förmågor inom akademiskt skrivande (form och formalia) vilket möjligen missgynnar en del lärarstudenter som i övrigt bedriver praktisk undervisning av hög kvalitet. Dock är det betydelsefullt att bedömning sker på basis av ett flertal underlag för att skapa en rättvis, holistisk bild av lärarstudenters kunskaper och förmågor (Stacey, Talbot, Buchanan & Mayer, 2019).

Vidare kan – liksom ovan antytt – VFU-kurslärare tillskriva bedömningsbesökets olika delar otillbörlig vikt vid den samlade bedömningen. VFU-kurslärare kan till exempel tillskriva den lektionsplanering som lärarstudenter sänder innan bedömningsbesök otillbörlig vikt. Min egen erfarenhet är att lektionsplaneringar kan vara mer eller mindre strukturerade och tydliga men detta behöver nödvändigtvis inte spegla genomförande av lektioner. Inte heller speglar lektionsplaneringar lärarstudenters förmågor att under trepartssamtal visa förmåga att argumentera och motivera olika pedagogiska och didaktiska val i undervisning. Om VFU-kurslärare tillskriver lektionsplaneringar otillbörlig vikt kan detta enligt mig missgynna lärarstudenter som av en eller annan anledning har begränsad fallenhet för att formulera dennes tankar och idéer kring lektioner i ord men samtidigt genomför en VFU-lektion och/eller ett trepartssamtal av hög kvalitet. Vidare vill jag poängtera att motsatsen också kan vara problematiskt, det vill säga att VFU-kurslärare tillskriver genomförande av lektioner otillbörlig vikt och reducerar betydelsen av lektionsplanering och/eller lärarstudenters förmåga att under trepartssamtal argumentera och motivera för olika pedagogiska och didaktiska val i undervisningen. Vad som är felaktigt i detta avseende är emellertid svårare att avgöra. Oavsett

ståndpunkt anser jag att lärarkollegier bör diskutera hur olika delar av bedömningsbesöket ska viktas och vad som bör anses vara minimumkrav gällande såväl lektionsplaneringar och självvärderingar som genomförande av lektion och trepartssamtal.

Länk 4-6: Generalisering, extrapolering och utvärdering

En aspekt av bedömningsbesök som jag anser vara direkt nödvändigt att diskutera i relation till länken generalisering är antal bedömningstillfällen som lärarstudenter har till förfogande. Under VFU sker vanligtvis ett bedömningsbesök (två om betyget Underkänt har tilldelats under det första bedömningsbesöket). Eftersom bedömningsbesök vanligtvis sker vid ett enstaka tillfälle anser jag att det finns skäl att ifrågasätta huruvida den bedömning som sker ger en adekvat bild av lärarstudenters övergripande prestationer, kunskaper och förmågor inom VFU-kurser. I relation till denna utmaning anser jag att trepartssamtal fyller en viktig funktion för att generera information om lärarstudenters övergripande prestation under VFU – inte minst med tanke på att VFU-handledare har observerat lärarstudenter i många olika undervisningssituationer. Ett möjligt problem är emellertid den intressekonflikt som kan uppstå då VFU-handledare och lärarstudenter har så pass god relation att VFU-handledare inte öppet vill kritisera/kommentera lärarstudenters utvecklingsområden. Ytterligare en problematisk aspekt kan vara att VFU-handledare själva vill framstå i god dager och därför väljer att endast belysa lärarstudenters styrkor i syfte att (direkt eller indirekt) påvisa att undervisning bedrivs på ett effektivt och oklanderligt sätt. Sammantaget anser jag därför att det kan vara problematiskt att i alltför stor utsträckning förlita sig på VFU-handledares utlåtande även om de förfogar över mycket information om lärarstudenters övergripande prestationer under VFU-kurser. En av de mest problematiska situationer som kan uppstå är troligtvis om bedömningar från VFU-kurslärare och VFU-handledare inte överensstämmer, det vill säga ger en motstridig bild av studenters prestationer, kunskaper och förmågor. I detta sammanhang framhåller jag att insatser för att främja samsyn bland samtliga inblandade parter är särskilt betydelsefull. Processen med att främja samsyn mellan inblandade parter kan enligt mig dock utmanas av det faktum att inte samtliga VFU-handledare har genomgått VFU-handledarkurser och därmed saknar formell utbildning kring riktlinjer och rekommendationer gällande VFU-handledning.

Vad gäller extrapolering framhåller Crooks et al. (1996) att en möjlig utmaning kan vara följande: den eller de undersökta domänen eller domänerna har observerats med bristfälliga metoder och motsvarar därför inte fullt ut måldomänen. Bedömningsbesökets olika delar ger VFU-kurslärare en övergripande bild av lärarstudenters kunskaper och förmågor utifrån ett flertal olika perspektiv. Syftet med att observera lärarstudenter genomföra VFU-lektioner är bland annat att bedöma deras handlingskompetenser utifrån kunskaper och förmågor som erhållits tidigare i lärarutbildningen. Utmaningar i relation till detta kan enligt mig vara att bedömningsbesök i regel genomförs vid ett tillfälle och att VFU-kurslärare därför inte kan observera samtliga områden som till exempel anges i bedömningsmatrisen

Generella förmågor i läraryrket. Utifrån mitt perspektiv bör bedömningsbesöket därför betraktas som ett mycket litet urval av den totala mängden VFU-lektioner som lärarstudenter genomför under VFU-kursen i sin helhet.

Länken utvärdering är enligt Crooks et al. (1996) förenat med bland annat två potentiella utmaningar. En utmaning kan vara att den som genomför utvärderingen har bristande kunskap om bedömningsunderlaget och dess begränsningar. En annan utmaning är att utvärderingen kan påverkas av felkällor (bias) (Crooks et al., 1996). Bedömningsmatriser såsom Generella förmågor i läraryrket fyller en viktig stödfunktion under bedömningsbesök, bland annat genom att skapa gynnsamma förutsättningar för att utveckla gemensamt vokabulär för lärarstudenter, VFU-handledare och VFU-kurslärare kring vad som observeras och bedöms (Chen, Hendricks & Archibald, 2011). Enligt min egen erfarenhet kan dock VFU-kurslärare ha olika tolkningar av de värdeord och begrepp som används i matrisen, samt hur angivna förmågor manifesteras i faktiska undervisningssammanhang. För att främja samsyn och likvärdighet blir det därför betydelsefullt att inom lärarkollegier kritiskt granska och diskutera tolkningar av exempel som finns tillhanda i olika bedömningsmatriser (Caughlan & Jiang, 2014). En kritik som tidigare har lyfts i relation till användandet av bedömningsmatriser är emellertid att undervisning är dynamisk, kontextbunden (till exempel specifika skolor och elevgrupper med varierade förutsättningar) och komplex och att bedömning av lärarstudenters kunskaper och förmågor i undervisningssituationer därför bör ske med hänsyn till detta (Dover & Schultz, 2016).

I relation till den andra utmaningen (bias) kan till exempel VFU-kurslärare vara färgade av lärarstudenters prestationer i andra sammanhang. Jag antar att så rimligtvis är fallet och frågan är kanske snarare i vilken utsträckning? Denna fråga anser jag vara lika intressant som kritisk och manar till reflektion och eftertanke eftersom det nödvändigtvis inte behöver finnas något meningsfullt samband mellan lärarstudenters prestationer i övriga (teoretiska) kurser och deras prestationer, kunskaper och förmågor i praktiska undervisningssammanhang. Från mitt perspektiv kan detta vara särskilt problematiskt i ett ämne som Idrott och hälsa eftersom undervisning bedrivs i en miljö som många gånger skiljer sig från andra teoretiska ämnen och bland annat framför krav på lärarstudenters förmåga att (fysiskt) kunna instruera och visa en bredd av olika aktiviteter och moment, såsom gymnastiska övningar och rytm och rörelse till musik.

Länk 7-8: Beslut och påverkan

De två sista länkarna är beslut och påverkan. Vad gäller beslut framhåller Crooks et al. (1996) att felaktigt fastställda kravgränser i förlängningen kan resultera i felaktiga slutsatser kring till exempel studenters kunskaper och förmågor. I detta avseende anser jag att det finns skäl att diskutera kravgränser under respektive VFU-kurs. VFU inom ämneslärarprogrammet bygger i många avseenden på progression där lärarstudenter under de två första VFU-kurserna i förhållandevis stor utsträckning auskulterar och därefter, under VFU-kurs tre och fyra, successivt axlar större ansvar för undervisning

(till exempel planering och genomförande av lektioner). Enligt min egen erfarenhet är det emellertid viktigt att problematisera vad som bedöms vara lägsta kravgräns inom respektive VFU-kurs, det vill säga vad innebär denna tänkta progression i realiteten och vilka konsekvenser får detta för lärarstudenter, VFU-kurslärare och VFU-kursledare vid bedömning? I egenskap av såväl VFU-kurslärare och VFU-ledare har jag erfårit stor variation mellan lärarstudenter beträffande exempelvis omfattning på undervisning. Enligt min förståelse är detta delvis avhängt lokala ramfaktorer, såsom VFU-handledarens tjänstegrad inom Idrott och hälsa, men kan också bero på i vilken utsträckning lärarstudenter är initiativtagande och efterfrågar ansvar för undervisning. Lärarstudenter som genomgår en och samma VFU-kurs kan med andra ord ha axlat mer eller mindre ansvar för undervisning och här kan diskuteras vad som egentligen kan anses vara minimumkrav.

Länken påverkan avser den påverkan som bedömning kan utöva på studenter. En möjlig utmaning kan vara att bedömningen kan medföra negativa konsekvenser, såsom ängslan och oro eller till och med försämra studenters självförtroende och/eller självbild (Crooks et al., 1996). Jag anser att detta är något som VFU-kurslärare bör ha i åtanke och kontinuerligt reflektera över inför bedömningsbesök. En viktig utgångspunkt under trepartssamtal bör också vara att återkoppling från VFU-kurslärare syftar till att utveckla lärarstudenters kunskaper och generella förmågor i läraryrket. Detta kan möjligen uppfattas som självklart men bör enligt mig tydligt kommuniceras av VFU-kurslärare i början av trepartssamtal.

Min egen erfarenhet är också att bedömningsbesök kan förstås som både summativ och formativ bedömning. Å ena sidan sker bedömning summativt i det avseende att lärarstudenters kunskaper och förmågor bedöms i relation till den specifika VFU-kursens lärandemål. Å andra sidan finns det tydliga inslag av formativ bedömning eftersom VFU-kurslärare och VFU-kursledare ger kommentarer och återkopplar kring prestationer i syfte att under framtida VFU-kurser kunna utvecklas och "fylla de luckor" (se vidare diskussion av Taras, 2005) som identifieras i relation till förpreciserade kriterier och värden, till exempel examensmål. Under trepartssamtal diskuteras lärarstudenters övergripande prestationer, kunskaper och förmågor under pågående VFU-period och återkoppling ges utifrån såväl styrkor som möjliga utvecklingsområden. I linje med rekommendationer från tidigare studier anser jag att VFU-kurslärare bör eftersträva att ge positiv, specifik (förståelig) och framåtsyftande återkoppling (Haughney, Wakeman & Hart, 2020). Vidare anser jag att VFU-kurslärare bör framhålla lärarstudenters styrkor men, på basis av de observationer som ägt rum, också balanserar detta med kommentarer och förslag på möjliga alternativa tillvägagångssätt i specifika undervisningssituationer. Här förefaller det också grundläggande att lärarstudenter ges betydande talutrymme för att självständigt kunna reflektera över fördelar respektive nackdelar med olika pedagogiska och didaktiska val, samt självständigt utveckla resonemang kring dennes egen syn på styrkor och möjliga utvecklingsområden.

Slutkommentar

Diskussionen i detta reflekterande papper åskådliggör ett flertal utmaningar som bör beaktas under bedömningsbesök inom ramen för VFU på ämneslärarprogrammet. Validitetskedjan är inte starkare än sin svagaste länk – vilket innebär att samtliga åtta länkar bör ägnas uppmärksamhet – men sammanfattningsvis finns det utmaningar som bör lyftas fram som särskilt kritiska, nämligen det begränsade antalet bedömningsbesök som sker inom ramen för respektive VFU-kurs (länk generalisering) och potentiellt bristande överensstämmelse mellan VFU-kurslärares bedömningar (länk bedömning), samt potentiellt felaktigt fastställda kravgränser, i synnerhet lägsta kravgräns inom respektive VFU-kurs (länk beslut). Dessa utmaningar kan diskuteras i lärarkollegium med det övergripande syftet att stärka bedömningens validitet under bedömningsbesök inom ramen för VFU på ämneslärarprogrammet.

Erkännanden

Författaren av detta reflekterande papper vill rikta ett tack till kursledare, kurslärare och kursdeltagare i HPE303: Breddad lärarkompetens: Bedömning och examination för givande diskussioner kring olika former av bedömning och examination.

Referenser

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. Paper presented at the International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro. Hämtad 2020-04-04 från https://www.dkit.ie/system/files/Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Objectives_John_Biggs.pdf
- Caughlan, S., & Jiang, H. (2014). Observation and teacher quality: Critical analysis of observational instruments in pre-service teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 13-32
- Crooks, T, Kane, M, & Cohen, A. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 3:3, 265-286
- Dover, A. G., & Schultz, B. D. (2016). Troubling the edTPA: Illusions of objectivity and rigor. *The Educational Forum*, 80(1), 95-106
- Göteborgs universitet. (2017a). Kursplan. Verksamhetsförlagd utbildning 2 för gymnasielärare (7,5 hp). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kost- och idrottsvetenskap
- Göteborgs universitet. (2017b). Kursplan. Verksamhetsförlagd utbildning 3 för gymnasielärare (7,5 hp). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kost- och idrottsvetenskap
- Göteborgs universitet. (2017c). Kursplan. Verksamhetsförlagd utbildning 4 för gymnasielärare (10,5 hp). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kost- och idrottsvetenskap

- Göteborgs universitet. (2020a). Ämneslärarprogrammet. Hämtad 2020-04-04 från <https://lararutbildning.gu.se/utbildning>
- Göteborgs universitet. (2020b). Lärarutbildarens häfte. VFU-Information för lärare inom lärarutbildning vid Göteborgs universitet. Hämtad 2020-04-04 från <https://medarbetarportalen.gu.se/lararutbildning/vfu/bli-handledare/>
- Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Education Sciences*. 10(3), 60
- Kane, M., Crooks, T., & Cohen, A. (2005). Validating measures of performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(2), 5-17
- Messick, S. (1989). Validity. I R.L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (s.13-103). New York: Macmillan
- Skolinspektionen (2018). Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2019-08-23 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/idrott-och-halsa/>
- Skolverket. (2011a). Kursplan – Idrott och hälsa. Hämtad 2020-04-04 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/kursplaner-for-grundskolan>
- Skolverket. (2011b). Ämnesplan – Idrott och hälsa. Hämtad 2020-04-04 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan>
- Stacey, M., Talbot, D., Buchanan, J., & Mayer, D. (2019). The development of an Australian teacher performance assessment: Lessons from the international literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-12
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative. Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53:4, 466-478