

# UNDERKÄNNANDEN INOM VERKSAMHETSFÖRLAGD LÄRARUTBILDNING – RESULTAT FRÅN EN FORSKNINGSEXPEDITION I SVÅRFRAMKOMLIG TERRÄNG

*Jens Gardesten & Henrik Hegender*

## ABSTRACT

This study examined the case of teacher student failures in School Based Teacher Education (SBTE). A questionnaire was distributed to administrators within Swedish teacher education campuses, asking how often failures occur and what procedures following a failure exam. The results show a rather similar share of failures within TE programs, from within 1-3 percent. The results reveal different methods when failure is at risk, including prevention strategies and certain formative interventions to support the students' further development. Normally the cooperating teacher contact the university to inform that a failure is at risk, but some TE programs let the teacher educators themselves makes early visits in the school placements to make sure if support is needed. Some informants emphasize how important it is to avoid "late failures" when students might feel mistreated, no longer having the chance to correct or adjust the performances before course ending. Finally, some informants explicit note that a failure always is a possible outcome, while other claim the most important task is to support the students' development in different ways. In conclusion, the TE gate keeping function seems to be more or less emphasized.

*Keywords: Teacher Education, Assessment Procedures, Failures*

## JENS GARDESTEN

*Doktorand i Pedagogik  
Verksam vid institutionen för pedagogik  
Linnéuniversitetet, 391 82 KALMAR  
E-post: jens.gardesten@lnu.se*

## HENRIK HEGENDER

*Fil.Dr i Pedagogiskt arbete  
Verksam vid institutionen för utbildningsvetenskap  
Linnéuniversitetet, 391 82 KALMAR*

## INTRODUKTION

Vad behöver en lärare egentligen kunna och hur kan en lärarutbildning säkerställa att deras studenter verkligen besitter detta kunnande då de tar sin examen? Den första frågan är tämligen aktuell inom skolforskningen, åtminstone i bemärkelsen hur lärarens agerande och kompetens faktiskt påverkar elevens studieprestationer (se t.ex. Håkansson & Sundberg, 2012; Hattie, 2009).

Den andra frågan berör en av lärarutbildningens funktioner, nämligen uppgiften att agera "kontrollinstans" då nya studentgenerationer söker tillträde till läraryrket. Och i detta avseende har svensk lärarutbildning stundtals varit kritiserad och ifrågasatt. Högskoleverket (2005) visar exempelvis hur lärarstudenter upplever låga kravnivåer samt uttrycker uppfattningar om att man kan "glida igenom" utbildningen (s. 12). Maciej Zarembas artikelserie i Dagens Nyheter, våren 2011, har delvis andra utgångspunkter men kan ändå ses som ett medialt exempel på hur man framställer en lärarutbildning med vissa problem och kvalitetsbrister (Zaremba, 2012).

Dessa exempel är några år gamla och sedan dess har bl.a. en ny lärarutbildning implementerats. Insikterna kring betydelsen av lärares kunnande kvarstår dock, och därmed även ett förnyat intresse för hur man kan utveckla samt *bedöma* detta kunnande. Frågorna aktualiseras exempelvis efter regeringens införande av introduktionsperiod, lärarlegitimation samt försöksverksamhet med lämplighetsprov inför ansökan till lärarutbildningar. Dessa exempel har i sin tur delvis olika utgångspunkter vad gäller formativ respektive summativ bedömning av yrkeskunnande, eller av potential till yrkeskunnande.

Ett sätt att studera såväl olika utbildningsfunktioner samt frågor som rör lärares yrkeskunnande är att rikta strålkastarljuset mot "underkännandets praktik" – och mer noggrant undersöka vad som anses vara otillräckligt kunnande, samt hur underkännanden hanteras inom svensk lärarutbildning. Dessa två frågeställningar är centrala inom ett större forskningsprojekt där följande studie utgör en delstudie. En ytterligare ambition inom projektet är att undersöka det kvantitativa utfallet, d.v.s. att kunna få en bild över hur ofta det över huvud taget förekommer underkännanden. Mer specifikt avser projektet studera en viss del av lärarutbildningen, nämligen den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom olika lärarprogram.

Det finns flera skäl att vara nyfiken på just VFU. Studenterna själva värderar ofta denna del av lärarutbildningen högst (Allen, 2009; Lindqvist & Nordänger, 2003). Det visar sig också att denna utbildningsdel, om den är väl organiserad och handläggad, ger bäst möjligheter för lärarstudenter att effektivt utveckla undervisningsskicklighet (Zach, Harari & Harari, 2011). Det är inom VFU som studenten prövar sin förmåga att praktiskt utöva läraryrket eller sin förmåga att använda *procedurkunskaper* (ett begrepp som kan skiljas från *påståendekunskaper*, jmf Fenstermacher, 1994; Hegender, 2007). Vidare har det visat sig att även om de formella bedömningskriterierna inom VFU ofta innefattar krav på såväl "kunnande" som "vetande", så är det främst det praktiska kunnandet och procedurkunskaperna som står i fokus i själva bedömningsamtalen (Hegender, 2010a, 2010c). Dessa

samtal antar ofta en formativ och utvecklingsinriktad prägel där summativa bedömningar väldigt sällan uttrycks (a.a.).

Därmed kan det vara intressant att studera de fall som trots allt inneburit en summativ bedömning i form av ett underkännande. På så vis kan man dels belysa aspekter av lärarutbildningens "grindvaktsfunktion", dels få syn på vad som egentligen anses som otillräckligt kunnande i detta sammanhang.

Det finns tämligen lite forskningsresultat att ta del av, inom det här området med fokus på den examinerande bedömningen (Goodwin & Oyler, 2008; Hegender, 2010b; Raths & Lyman, 2003). Goodwin och Oylers (2008) studie visar dock att lärarutbildare visserligen menar att bristerna i studenternas praktiska kunskaper är relativt lätta att upptäcka, men samtidigt krångliga och bekymmersamma att hantera. Spärrar som sätts upp tenderar att bli diffusa och lokala och hanteringen grumlas ytterligare genom att låga prestationer ibland kopplas ihop med studenters diagnostiserade inlärningssvårigheter. Underkännanden utvecklas ofta till utdragna processer som upplevs ta mycket tid och kraft från de involverade. "For one student with a problem, it could take 50–100 hours to resolve" (a.a., s. 478).

Vidare har exempelvis Knudsen och Turley (2000) undersökt hur lärarutbildningen kan identifiera studenter som löper risk att få underkänt i VFU. Studien visar att det oftast är handledaren som "hissar röd flagg" och att anledningarna till att studenterna upplevs befinna sig i riskzonen varierar beroende på hur långt de kommit i utbildningen. Vanligen uppmärksammas de eventuella bristerna inom de första fyra veckorna av studentens "praktik" (a.a.). I anslutning till detta visar Riner och Jones (1993) studie att *studentens* rätt att alltid få öva sig ibland behöver ställas mot *barnens* rätt till god arbetsmiljö, förutsägbara vuxna och en pedagogisk miljö med en viss kvalitet. De visar även att studenternas akademiska kunskaper inte garanterar framgång vid undervisningssituationer, då kommunikationen i klassrummet ofta kräver en annan sorts kunskaper (jämför skillnaden mellan påståendekunskaper och procedurkunskaper). I de fall lärarstudenten uppfattas ha en komplex emotionell och/eller kognitiv problematik, kan interaktionssvårigheter leda till reaktioner från såväl barn som föräldrar. I dessa fall kan handledare och lärarutbildare uppleva svårigheter att motivera och förklara ett underkännande då de formella kriterierna inte anses vara anpassade till en sådan problematik (a.a.).

Avslutningsvis är det dock viktigt att betona att en bedömning inte enbart kan tänkas säga något om den som bedöms och dennes prestationer. Den kan också tänkas säga något om vilka kriterier och föreställningar som föreligger och om bedömningens kontext - t.ex. vilken skolverksamhet som VFU äger rum i. Sudzina, Giebelhaus och Coolican (1997, s. 23) skriver t.ex. att "it appears that some failures may not be due to student teacher shortcomings", och beskriver sedan hur problematiska relationer mellan handledare och student kan influera beslutet att sedan ge ett underkänt betyg.

### En svårframkomlig terräng

Det finns således några forskningsresultat att knyta an till, men då man eftersöker en mer detaljerad bild över området framträder som sagt en tämligen outforskad terräng (Goodwin & Oyler, 2008). Ett skäl till detta kan ju helt enkelt vara att området ännu ej kartlagts på ett systematiskt sätt, men man kan också tänka sig att temat innefattar ett antal intrikata och komplexa strukturer som innebär att det kanske inte handlar om något outforskat "fält" – utan snarare om en ganska dunkel och svårgenomtränglig snårskog. Det handlar således om *underkännanden*, vilket till att börja med kan tänkas vara ett särfall inom bedömningsforskningen med exempelvis inslag av emotionella, etiska och juridiska dilemman (se t.ex. Duffy, 2003; Goodwin & Oyler, 2008; Zaremba, 2012). Dessutom sker bedömningen inom en triadisk struktur (student, lärosäte, partnerskola) som kräver en viss kommunikativ infrastruktur och fungerande ansvarsfördelning.

Vidare är det som sagt just *kunnandet* (själva utförandet) inom det yrke man utbildar sig till som faktiskt ska underkännas – en bedömning som dessutom kan tänkas försvåras p.g.a. en komplicerad relation mellan språk och yrkeskunnande (se t.ex. Göransson, 2002; Henriksson, 2009; Lindqvist & Nordäng, 2007). Möjligen kan språkets eventuella otillräcklighet i att förklara och motivera exempelvis ett underkänt praktiskt kunnande, tänkas stå i motsättning till kraven på rättsäker bedömning, transparens och begriplighet för alla parter.

Sammantaget förefaller alltså metaforen "en svårframkomlig terräng" fullt rimlig i det här stadiet och denna uppfattning stärktes också av de pilotstudier som vi genomförde under 2010 och 2011. Via mail och telefonsamtal kontaktades då några svenska lärosäten och frågor ställdes kring antalet underkännanden, på vilka grunder man underkände samt hur dessa fall brukade hanteras. Dessa undersökningar syftade bl.a. till att få en bild över graden av komplexitet kring "underkännandets praktik", för att därefter kunna beträda terrängen på ett väl avvägt sätt. Slutsatserna landade i en önskan om en initial *nationell översiktsbild* kring underkännandets praktik, d.v.s. att studera detta område utifrån de större "stigar" och "vägar" som vi ändå hittills kunnat ana. På landets alla lärarutbildningar fanns det också några personer som verkade kunna guida oss in i denna terräng – nämligen de *VFU-koordinatorer* som på olika sätt deltar i administrerandet av underkännanden inom VFU på lärarutbildningar runt om i landet.

## SYFTE

Forskningsresultat om den examinerande bedömningen med fokus på underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarutbildning är alltså mycket få. Studier med en svensk kontext saknas helt. Det bör dock nämnas att det däremot finns en mycket stor mängd av studier som studerat den vägledande och handledande formativa bedömningen. Dessa studier har vi dock valt att inte referera till.

Följande studie avser att belysa hur centrala aktörer vid svenska lärarprogram uttrycker att underkännandets praktik i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) hanteras.

Med centrala aktörer avses s.k. *VFU-koordinatorer* som vid de flesta lärosäten ansvarar för administrationen av lärarstudenters VFU-placeringar. Studiens frågeställningar är:

Hur beskriver VFU-koordinatorer vid svenska lärarprogram:

1. det kvantitativa utfallet av underkännanden, under en avgränsad utbildningsperiod?
2. de procedurer som äger rum då studenter riskerar att få underkänt eller får underkänt?

Fokus ligger således på att redogöra för frekvensen av underkännande, hur lärarprogram organiserar administrationen kring dessa samt vilka procedurer som används då underkännanden identifieras och hanteras.

## METOD

Designen för studien utgår från en explorativ ansats eftersom forskningsfältet har visat sig vara tämligen outforskat, såväl på ett internationellt som på ett nationellt plan. Vi hade därmed begränsade möjligheter att utgå från tidigare studiers forskningsstrategier och beprövade datainsamlingsinstrument, eller bygga vidare på någon ackumulerad kunskapsbas kring området.

Därför valdes en flexibel design i stället för en fixerad (Robson, 2002, s. 163ff). I en flexibel design sker datainsamling på ett tentativt sätt - prövande och trevande - i jämförelse med en strikt fixerad datainsamling, (jfr en helstrukturerad enkät med bundna svarsalternativ där man på förhand vet exakt vad man vill samla data om).

Det finns ett antal centrala aktörer inom svensk lärarutbildning som vanligen benämns *VFU-koordinatorer*. Dessa personer utgör respondenter i föreliggande studie. De ansvarar för att koordinera studenters olika VFU-placeringar i förskole- och skolverksamheter under utbildningen. Det innebär att de oftast har en kontinuerlig kontakt med "den pedagogiska samordnaren" i kommunerna som i sin tur ansvarar för olika skolpartnerområden som inbegriper ett antal skolenheter med förskollärare och lärare som agerar handledare för lärarstudenter. De administrativa uppgifterna kan, enligt dem själva, bestå av "fakturering", att "placera studenter", eller att "organisera fortbildning för handledare". Men flertalet av dem beskriver även operativa arbetsuppgifter vid underkännanden så som att "stödja VFU-lärare vid risk för underkännande", "göra en individuell studieplan med studenten inför nästa examination" eller "håller samtal med student vid tveksamheter".

VFU-koordinatorerna kan också ansvara för att kontrakt mellan högskolor och skolor upprättas och att de följs enligt de lagar och bestämmelser som reglerar såväl högre utbildning som förskole- och skolväsendet. Kontrakten reglerar vilka roller och åtaganden studenter samt lärare i kommunerna och högskolan har. Vid de flesta lärosäten upprättas en s.k. VFU-handbok där mycket av ovanstående innehåll formellt regleras.

### Genomförande

Den nationella VFU-konferensen besöktes höstterminen 2011, och en enkät med såväl bundna som öppna svarsalternativ delades ut avseende områdena: underkännandets utfall och dess procedurer (Datainsamling 1). Enkäten innehöll även en fråga om indikatorer (orsaker till underkännanden). Den frågan behandlas dock inte i denna artikel. Tjugo av landets tjugofem lärosäten var representerade vid konferensen vilket förklarar bortfallet i materialet. Datamaterialet utgörs dock av tjugonio personers svar. De flesta lärarprogram har nämligen fler än en VFU-koordinator. Inför ifyllandet klargjordes vår ambition att fånga VFU-koordinatorernas spontana uppfattningar av frågeställningarna.

I enkäten efterfrågades bland annat antalet underkännanden i VFU under det senaste läsåret (ht 2010-vt 2011). Denna fråga visade sig vara möjlig att tolka på olika sätt. Det var i enkäten inte självklart om antalet underkännanden skulle relateras till totalt antal lärarstudenter vid lärosätet och/eller antal VFU-placerade studenter. Detta var en av anledningarna till att ytterligare en datainsamling gjordes genom kompletterande telefonsamtal/mail till de olika lärosätena (Datainsamling 2). Vid Datainsamling 2 efterfrågades endast antalet underkännanden i VFU under den senaste terminen i direkt relation till antalet VFU-placerade studenter under samma period. VFU-koordinatorerna kunde vid detta datainsamlingstillfälle justera sina tidigare uppskattningar (mot lärosätets dokumentering) och besvara frågan på ett mer precist sätt. Vid denna datainsamling kontaktades också resterande lärosäten, som inte var representerade vid konferensen. I Datainsamling 2 tillfrågades därmed samtliga tjugofem lärosäten i landet som idag har examensrätt för något lärarprogram.

Ytterligare empiri har insamlats under det att analysarbetet påbörjats. Denna redovisas dock inte som resultat i föreliggande artikel utan används istället i den avslutande diskussionen för att problematisera antalsfrågan kring underkännandets praktik. Empirin utgörs av ett nedslag på ett lärosäte och består dels av andelen underkännanden inom två andra akademiska yrkesutbildningar, nämligen Sjuksköterskeprogrammet och Socionomprogrammet, dels hur *kursansvariga* för VFU-kurser inom lärarprogram uppger hur stort antalet underkännanden är. Dessa uppgifter kommer sedan att diskuteras i relation till vad VFU-koordinatorerna uppgett.

## RESULTAT

Resultatet presenteras i den ordning som frågeställningarna formulerades: (1) kvantitativt utfall (2) procedurer kring underkännanden.

### Kvantitativt utfall av underkännanden i VFU

Eftersom antalet underkännanden efterfrågades i relation till antalet studenter som gjorde VFU på respektive lärosäte redovisas *andelen* underkännanden. Vid Datainsamling 2 visade det sig att det genomsnittliga utfallet blev 2.9 procent (M) (se Tabell 1). Det finns dock fyra värden som avviker kraftigt: två lärosäten upp-

ger noll underkännanden och två uppger 8 respektive 9 procent underkännanden. Kanske kan därför medianvärdet (Md) på 1 procent vara ett mer relevant mått på utfallet. Bortfallet i studien blev sex lärosäten av tjugofem (Tabell 1). Utifrån de öppna svarsalternativen i enkäten och de samtal vi haft med vissa av informanterna uttrycktes det att organisatoriska skäl är orsaken till att man inte får fram uppgifter. Detta kan därmed säga något om den snåriga och svårframkomliga terräng som underkännandets praktik i VFU verkar vara.

Tabell 1. Antalet underkännanden vid svenska lärarprogram under höstterminen 2011 (Datainsamling 2). N=25, n=19. Medelvärde=2.86%, medianvärde=1%.

Lärosäten	Placerade	Underkända	Procent
1	53	0	0
2	405	0	0
3	666	4	0.6
4	280	2	0.7
5	1192	9	0.8
6	1073	10	0.9
7	166	2	1
8	850	12	1
9	1290	13	1
10	901	12	1.3
11	462	6	1.3
12	1019	13	1.3
13	200	3	1.5
14	599	13	2.2
15	570	13	2.3
16	450	13	2.9
17	1321	44	3.3
18	88	7	8
19	1357	128	9

Det genomsnittliga resultatet visar alltså att underkännandegraden i VFU på våra lärosäten i landet är 2.9 (M) eller 1 (Md) procent. Några lärosäten utmärker sig då två av dem uppger noll procent, och två andra uppger åtta respektive nio procent. Dessa fyra avvikande uppgifter indikerar något intressant som kan vara värt att studera vidare, t.ex. genom olika fallstudier vid dessa två specifika lärosäten.

Tabell 1 ovan består alltså av uppgifter som mailats till oss efter att de olika lärosätena mer noggrant undersökt andelen underkännande inom VFU (d.v.s. i Datainsamling 2). I vår första enkätstudie (Datainsamling 1) ställdes även frågan kring *hur lång tid* VFU-koordinatorerna föreställde sig att det skulle ta för att ta reda på en mer exakt uppgift under ett specifikt läsår (2010/2011). Tanken var att svaren

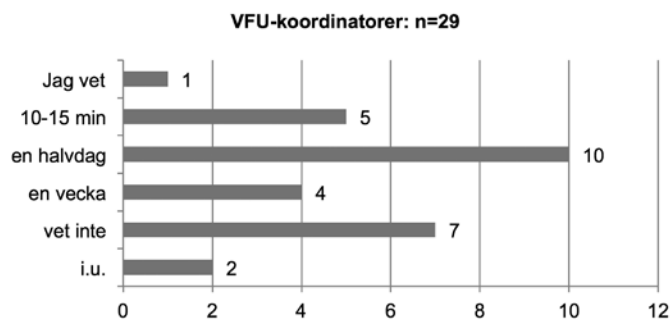
på den enkätfrågan skulle kunna relateras till lärosätenas organisatoriska förutsättningar i dessa sammanhang, samt graden av tillförlitlighet i de lämnade uppgifterna.

De fem svarsalternativen var 1) Ingen tid alls – jag vet, 2) 10-15 min., 3) En halvdag, 4) En vecka, 5) Vet inte. Ett öppet svarsalternativ fanns också med möjlighet att ge kommentarer.

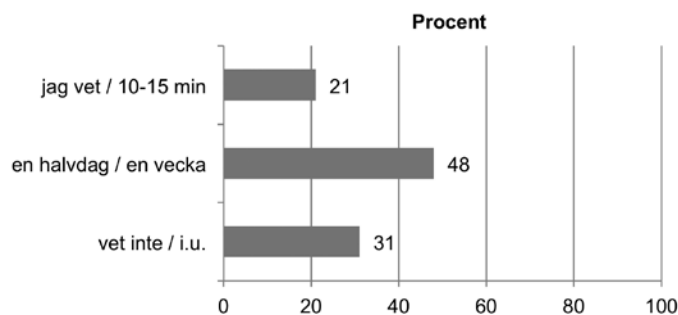
Nio av de tjugonio koordinatörerna uppger man att man inte kan lämna någon uppgift, eller inte kan uppskatta hur lång tid det skulle ta att få fram uppgifter om antalet underkännanden i VFU (se Figur 1). Skälen som anges handlar bl.a. om att organisationen kring lärarprogrammen är stor eller befinner sig under en omorganisation, samt att VFU sällan utgör "ett separat moment, utan integreras med teori ... (och) i Ladok finns ingen separat rapportering för VFU". Därmed kan orsakerna till ett underkännande i Ladok-systemet vara svåra att veta - i vissa fall kan det exempelvis bero på studentens teoretiska inlämningsuppgifter och i andra fall på prestationerna under VFU.

Frågans komplexitet illustreras vidare av enkätsvaren att "många lärare är inblandade", att det kan krävas "samråd med kursansvariga" samt att flera olika institutioner är inblandade.

Nedan redovisas svaren i absoluta tal (Figur 1) och i relativa tal i form av sammanslagna svarsalternativ (Figur 2).



Figur 1.  
VFU-koordinatorernas uppfattningar av hur lång tid det uppskattningsvis skulle ta för dem att ta reda på det mer exakta antalet underkännanden, inom VFU vid lärosätet under ett läsår.



Figur 2.  
Procentuell fördelning av VFU-koordinatorernas svar i sammanslagen form.



I figur 2 visas att endast tjugo procent av koordinatorena uppger att de har mycket god kontroll över antalet underkännanden i VFU. Cirka åttio procent av dem uppger att de inte kan uppskatta denna tidsåtgång eller att de behöver mer än en halvdag och upp till en vecka på sig för att få fram uppgifter.

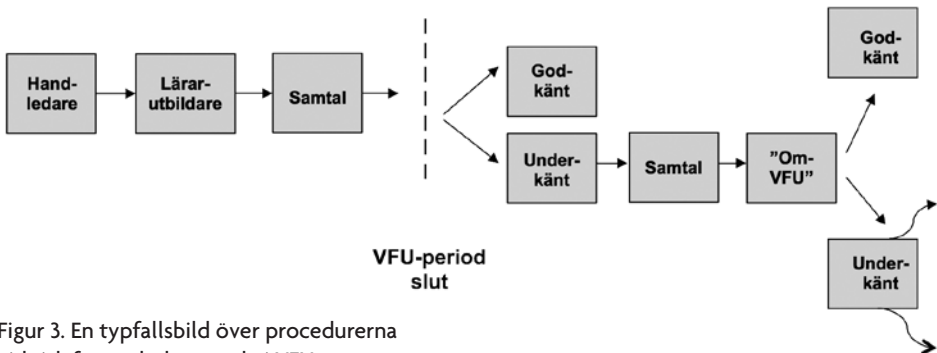
Då vi vid Databesök 2 istället efterfrågade en mer exakt uppgift så bad vi dem undersöka endast den senaste terminen (d.v.s. under en *kortare* tidsperiod samt mer i *närhet*) – och då mailade några informanter in dessa uppgifter ofta inom ett par dagar eller en vecka. Sammantaget indikerar dock resultaten att den organisatoriska strukturen i vissa fall begränsar möjligheten att få tillgång till uppgifter kring antalet underkännanden inom VFU på svenska lärarprogram. Den som söker efter dessa uppgifter kan således uppleva sig navigera i en förhållandevis "svårframkomlig terräng", men frågan är om detta kan tänkas vara problematiskt eller negativt i något hänseende. Denna fråga kommer vidare att behandlas i den avslutande diskussionsdelen.

#### Procedurer vid underkännande eller risk för underkännande i VFU

Hur beskriver informanterna själva händelseförloppet, från den första signalen om risk för underkännande till dess att ärendet är avslutat? Nedan presenteras inledningsvis en struktur över detta händelseförlopp och därefter beskrivs mer tematiskt vad denna struktur innefattar och innehåller, enligt våra enkätsvar.

#### Ett typfall

Figur tre ger en översiktlig bild över informanternas svar på frågan vad som sker efter signal om risk för underkännande inom VFU. Illustrationen visar en sorts "typfall" som utkristalliserats efter en analys av samtliga enkätsvar.



Figur 3. En typfallsbild över procedurerna vid risk för underkännande i VFU.

Tjugofyra av totalt tjugonio informanter uppger att handledaren vanligen är den första som signalerar risk för underkännanden. Då informationen når lärarutbildaren på högskolan så åker denna ut och besöker partnerskolan och samtal anordnas med student, handledare och lärarutbildare. Om betyget sedan blir underkänt så planeras en "om-VFU" och om underkännandet ändå kvarstår så finns det några olika varianter. Några lärosäten erbjuder t.ex. ytterligare en VFU-period, och vissa svar antyder att man här håller s.k. "avrådansamtal".

### Några avvikelser

Vid en noggrann analys av enkätsvaren framkommer några lokala avvikelser från den övergripande strukturen som framgår i figur 3. Det kan handla om vem som först signalerar, hur många möten man anordnar, vilket innehåll och struktur dessa samtal har etc. Informanterna beskriver en *triadisk struktur* som innefattar lärosäte, partnerskola samt student och i vissa fall kompletteras denna med en fjärde part: "den pedagogiska samordnaren" från fältet som representerar flera partnerskolor och som också kan bli inblandad då en student riskerar ett underkännande.

Man beskriver också hur dessa olika parter och aktörer tilldelas olika ansvar och uppgifter. Vissa svar speglar hur lärosätet agerar proaktivt genom exempelvis tidiga besök av högskolelärarna som sedan hanterar bedömningsfrågor och fungerar stödjande för såväl student som handledare. Som en motpol finns det också exempel på hur handledaren på fältet både signalerar och själv ansvarar för det första samtalet med lärarstudenten. I något fall kontaktas även "den pedagogiska samordnaren" inom partnerområdet *innan* lärosätet kopplas in.

Några få svar indikerar ett aktivt deltagande även av studenten, inom dessa procedurer. Då studentens lärande ska dokumenteras poängterar en informant att "studenten skriver och handledaren skriver" och en annan informant beskriver hur bedömningsamtalet "bygger på studentens självvärdering utifrån kursmålen". I övrigt innehåller datamaterialet även resonemang som speglar en medvetenhet om studentens rättigheter i dessa sammanhang.

### Studenträttigheter (och "att göra rätt")

Ett exempel på en sådan medvetenhet är formuleringen att studenten har "möjlighet att ompröva beslut" eller att "studenten har rätt till två omprövningar".

Men viljan att göra rätt yttrar sig på flera sätt. På en öppen fråga beskriver exempelvis en informant att det är viktigt med flera deltagare vid samtal med studenten om underkännande – för att "två ska ha hört vad som sägs" och någon annan betonar att "studenten bekräftar genom underskrift att hon/han tagit del av sammanfattningen". Möjligen kan allt detta spegla en beredskap inför framtida processer och konflikter kring vad som sagts och hur hanterandet av underkännandet egentligen gått till. Att detta kan vara konfliktfyllt och energikrävande finns det flera exempel på (t.ex. Sudzina & Knowles, 1993).

Vad gäller rättsäkerhetsfrågan så beskriver två informanter att ett underkännande kräver fler än en bedömare (en s.k. "second opinion"). Generellt betonas också att procedurerna kring underkännanden dokumenteras ordentligt och flera nämner även vikten av att de olika parterna verkligen skriver under de dokument som upprättas.

### Tidsaspekten

Några informanter belyser själva tidsaspekten, det vill säga frågan om när ett underkännande kommuniceras eller borde kommuniceras. I det sammanhanget betonas vikten av *tidig* summativ bedömning och vikten av att inte vänta med

att diskutera brister som behöver uppmärksammas i ett tidigt skede. Någon uttrycker explicit en vilja att verkligen undvika sena underkännanden och en annan informant beskriver hur man via ett PM brukar uppmana handledaren att *snarast* kontakta lärosätet vid risk för underkännande. Det finns även exempel på flera avstämningar under VFU-perioden (exempelvis s.k. "halvtidsbedömningar") vilket också ökar chansen att tidigt upptäcka eventuella brister eller problem.

Tidiga summativa bedömningar kan ju också användas som ett underlag för ett mer systematiskt arbete med det som behöver åtgärdas. Trots att enkäten handlade om lärosätets hanterande av summativ examination (i form av ett underkännande inom VFU), så innehåller ändå enkätsvaren flera formativa åtgärder och strategier. Man "identifierar behov av stödinsatser", upprättar "handlingsplaner" och håller trepartssamtal med fokus på "stöd och utvecklingsmöjligheter".

#### Om-VFU och avrådan

I avslutande resonemang kring procedurerna vid underkännande framkommer några lokala varianter då s.k. "om-VFU" planeras. Enligt Högskoleförordningen skall lärosätet tillhandahålla totalt minst två utbildningsperioder vilket alltså skulle innebära minst en "om-vfu" (i de fall då den första perioden bedömdes underkänd). Våra enkätsvar visar att det även kan förekomma fler chanser, och någon framhåller också att dessa ska äga rum "på annan VFU-plats".

Om underkänt betyg kvarstår även efter nya prövningar så förekommer det några olika förfaringsätt. Våra resultat visar hur man antingen försöker avråda från fortsatta studier (man håller "avrådansamtal" eller ordnar samtal med SYV och liknande) eller också hur lärosätet agerar grindvakt och stänger av studenten från utbildningen. Begrepp som förekommer är t.ex. att studenten "blir spärrad".

Vad gäller avrådansamtalen uttrycker två informanter att dessa samtal utgör *en sista* strategi och dessa svar kan därmed möjligen spegla en nedtonad grindvaktsfunktion hos lärarutbildningen (jämför med de som framhåller själva "spärren").

## DISKUSSION

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) är en del av lärarutbildningen som ofta anses vara viktig och som vanligen är förknippad med positiva upplevelser för lärarstudenter (Allen, 2009; Lindqvist & Nordäng, 2003). Förutom en utbildande funktion så innefattar ju dock även VFU en sorts kontrollfunktion som innebär att ett underkänt betyg i vissa fall ändå kan vara motiverat. Denna studie syftade till att få en överblick över hur ofta detta förekommer samt hur dessa underkännanden hanteras vid svenska lärosäten.

#### Andel underkännanden

På ett övergripande plan bör man hålla i minnet att en bedömning inte endast kan tänkas säga något om den som blir bedömd, eller dennes prestationer. Bedömningen säger ju också något om de krav och kriterier som föreligger och – inte minst då det handlar om att bedöma praktiskt kunnande – den säger också något om bedömarnas

tolkning av yrket och verksamheten samt de krav som verksamheten ställer på yrkesrollen.

Med detta i åtanke - hur vanligt är det då att lärarstudenter får underkänt då de är ute på sin VFU? Svaren från våra VFU-koordinatorer indikerar att det rör sig om en procent (medianvärdet). Men i sammanhanget kan nämnas att vi på ett lärosäte även vände oss till samtliga kursansvariga för VFU. Då vi summerade deras svar visade det sig bli ett något större antal underkännanden än vad koordinatorn hade uppgett. Detta torde tyda på att en del kursansvariga avvaktar med att rapportera underkännanden till VFU-koordinatorn, och/eller Ladok. Följaktligen kan man därmed anta att en viss koordinering av underkännanden sköts av de kursansvariga själva. Möjligen kan detta betyda att antalet underkännanden tenderar att öka då man söker uppgifterna från personer som är mer direkt inblandade i bedömningsprocesserna (som kursansvariga är). Ytterligare fördjupade fallstudier behövs därmed, och i en kommande delstudie, vid de två lärosäten där många underkännanden identifierats, kommer sådana procedurer att studeras. I det avseendet torde nyinstitutionell teori kunna vara användbar (Eriksson-Zetterquist, 2009). Formella strukturer (så som administrativa system) tenderar av olika skäl att bli endast löst kopplade till det som sker i praktiken inom en modern organisation (inom universitet och högskolor). Institutionell teori skulle även kunna bidra till ytterligare förståelse för "underkännandets praktik" i relation till hur det dokumenteras och presenteras inom en "teorins logik" eller "representationens logik" (jfr Czarniawska, 2005). Czarniawska använder dessa två sistnämnda begrepp för att visa hur en organisation förhåller sig till det som sker i praktiken, hur det dokumenteras och hur det presenteras utåt i relation till andra organisationer eller aktörer.

Här kan också nämnas att VFU-koordinatorerna fick möjlighet att med egna ord skriva ned något om vanliga orsaker till underkännanden under VFU varpå "bristande ledarskap", "passivitet" och "kommunikationssvårigheter" blev de tre vanligaste kategorierna. Några skrev även upp "frånvaro" som en vanlig orsak och därmed kan det vara svårt att slå fast att samtliga underkännanden handlar om bristande kunnande (en student kan utebli från sin VFU av många olika skäl). Denna studies resultat visar alltså vissa svårigheter i att få en exakt uppgift kring antal underkännanden, men därutöver förefaller det dessutom vara komplicerat att få veta hur många av dessa fall som verkligen handlar om otillräckligt kunnande eftersom frånvaro ibland, men inte alltid, kan tänkas bero på otillräckligt kunnande eller en insikt om att yrket inte passar etcetera.

Samtidigt skulle sådana uppgifter kunna vara användbara vid diskussioner om lärares yrkeskunnande och utbildning. En studie av sjuksköterskeutbildningen (Duffy, 2003) visade t.ex. att det där var vanligare med underkännanden i teoretiska moment än i praktiska vilket handledare ute på fältet ofta upplevde som problematiskt – t.ex. då de uppfattade en viss övervärdering av akademiskt vetande inom denna yrkesutbildning. Frågan är hur det fungerar inom svensk lärarutbildning. Är det "svårare" att underkänna praktiskt kunnande jämfört med teoretiskt vetande eller är det kanske tvärtom? Finns det kunskapshierarkier som påverkar och anses

vissa delar av en lärarutbildning innefatta mera "kontroll" och "spärr" medan andra kanske främst inbegriper ett kontinuerligt lärande och prövande? Några svar på dessa frågor kommer att redovisas i kommande studier inom projektets ram. En av dessa är Sellbjers (2015) studie om lärares feedback efter examination i lärarutbildningens högskoleförlagda kurser. Preliminära resultat indikerar att andelen underkännanden i dessa kurser ofta är mycket högre än de är inom den verksamhetsförlagda lärarutbildningen.

Vad gäller jämförandet med andra utbildningar så visar vår mailkontakt med ett svenskt lärosäte att ett Sjuksköterskeprogram hade 0.9 procent (2 av 222 st.) underkännanden inom VFU medan ett Socionomprogram hade 1.4 procent (1 av 73 st., den senaste terminen), då vi frågar informanter med en funktion som motsvarar lärarprogrammets VFU-koordinatorer. Detta indikerar möjligen att det inte föreligger några dramatiska skillnader i andelen underkännanden inom VFU mellan dessa olika yrkesprogram. Det intressanta med föreliggande studie kanske snarare är att de olika lärosätena gav en ganska samlad bild kring en till två procents underkännanden, med undantag för de fyra som utmärkte sig åt ena eller andra hållet. Orsakerna till detta kan säkert variera, exempelvis kan det bero på att olika terminer innehåller olika VFU-kurser (med skilda kravbilder) eller att enskilda kunskapskrav, mål eller bedömningsmatriser får genomslag på olika lärarprogram eller lärosäten. En annan mycket trolig orsak är att studentunderlaget varierar mellan lärosäten och mellan olika program inom lärarutbildningen (Börjesson, 2009; Lindblad, 1997).

Vad gäller diskussionen kring lärarutbildningens kvalitet så förekommer det olika utgångspunkter, exempelvis att "kravnivån uppfattas ofta vara låg" och att det ges möjlighet att "glida igenom" (Högskoleverket, 2005, s. 12), vilket kan ställas mot undersökningar som visar att lärarutbildningen ändå upplevs fungera väl och gör, enligt studenterna själva, dem väl rustade för det kommande yrket (se Mårdsjö, Blume & Tegmark, 2012). Om andelen underkännanden inom VFU ska anses som *en* indikator på en yrkesutbildnings kravnivå så pekar våra empiriska nedslag åtminstone på att lärarutbildningen inte har lägre krav än andra jämförbara utbildningar. Och på en generell nivå går det heller inte att påstå att det underkänns "för ofta" eller "för sällan" – däremot kommenterar några av våra informanter (trots att vi inte frågat om detta explicit) hur *sen*a underkännanden bör undvikas så långt som möjligt. Detta med tidsaspekten inom underkännandets praktik verkar viktigt att reda ut och diskutera mer.

#### Tidsaspekten

När-frågan behöver inte endast användas vid diskussioner kring bedömning under t.ex. en fem-veckors VFU, utan även i ett bredare perspektiv kring resonemang som rör hela lärarutbildningens utformning. Det förefaller självklart att alla förlorar på att människor ägnar många terminer åt en utbildning där deras kunnande strax innan examen uppfattas som otillräcklig och betyget blir underkänt. Samtidigt innehåller lärarutbildningen en krav-progression och det kan inte anses som självklart att alltid kunna förvänta sig en lärarexamen längre fram, bara för att man

klarat de allra första kurserna och terminerna. På samma sätt kan det inte finnas några garantier för ett godkänt betyg i VFU, bara för att man anses ha hanterat de första dagarna eller veckorna på ett rimligt sätt.

Men på ett övergripande plan verkar detta med när-frågan (vad gäller bedömning) också blottlägga några intressanta grundantaganden vad gäller människosyn och yrkeskunnande. I en surveystudie riktad till 900 högskolelärare inom lärarutbildning i USA svarar 33 procent att "Great teachers are born, not made" (Farkas, Johnson & Duffett, 1997). En sådan utgångspunkt kan tyckas lite intressant då den uttrycks av lärare inom pedagogik på universiteten – vars uppdrag ändå kan tänkas innefatta *utveckling* av människors förmåga att utöva ett läraryrke. Om motsvarande syn även skulle gälla bristande yrkeskunnande (vissa människor "saknar det", helt enkelt) skulle detta kanske innebära en viss hantering av "när-frågan" – t.ex. vikten av *tidig* VFU under lärarutbildningen eller *tidig* bedömning (vid bristande kunnande) under själva VFU-perioden. Utifrån ett sådant synsätt blir det viktigt att tidigt upptäcka de som "saknar det" så att inte onödig tid och energi läggs ned på en yrkesutbildning som inte passar personligheten. Argument för inträdesprov och lämplighetstester skulle också kunna anföras utifrån en sådan logik. Summativa bedömningar får dock en annan funktion om yrkeskunnandet istället ses som något alla kan lära sig. De kan ju exempelvis användas som ett underlag för de formativa processer som då blir mer relevanta och nödvändiga (jfr Tillema, 2009; Tillema & Smith, 2009).

Denna studie indikerar att lärosäten, vid risk för underkännanden, jobbar såväl med bedömning *av* studentens lärande som med bedömning *för* lärande, dock med något olika emfas i de olika fallen. För att bättre kunna diskutera dessa processer bör man troligen också inkludera "indikatorerna", d.v.s. frågor kring *vilka* brister det är som är viktiga att "jobba med" tidigt och *vilka* brister som kan anses som så grundläggande att de motiverar ett tidigt underkännande.

#### Ansvarsfördelning och kommunikation

Informanterna i denna studie representerar, i form av VFU-koordinatorer på ett lärosäte, en av flera aktörer inom lärarutbildningens VFU. Studenten själv är naturligtvis en central part liksom handledaren på den partnerskola där VFU äger rum. Som tidigare nämnts förekommer det dessutom ofta en fjärde part, "den pedagogiska samordnaren", som är en sorts kontaktperson för ett flertal olika partnerskolor inom kommunen.

Inom denna triadiska struktur skall det utföras ett antal uppgifter. Dokument skall upprättas, ett visst yrkeskunnande ska utvecklas och bedömas, och mellan de olika parterna ska det äga rum olika former av kommunikation och samtal. Våra svar indikerar att det, inom underkännandets praktik, finns några olika sätt att se på ansvarsfördelningen mellan dessa aktörer.

Exempelvis kan lärosätet agera mer eller mindre proaktivt i jämförelse med handledaren, vilket skulle kunna diskuteras med avseende på vilken part som bäst kan anses hantera vilka frågor. Viss forskning blottlägger exempelvis frågan om en handledare alltid bör avkrävas summativ bedömning då detta kan influera förtro-

endet negativt eller motverka en lärande och tillåtande atmosfär (jfr t.ex. Jones, 2009; Slick, 1997). Här skulle en annan part kanske behöva träda in? Men frågan är inte självklar, och man kan tänka sig att handledaren ändå är just den person som har bäst förutsättningar att summera ett sammanfattande betyg, och detta behöver inte (enligt Yusko & Feiman Nemser, 2008) nödvändigtvis innebära en försämrad lärande relation mellan student och handledare, även om det kan utmana den på olika sätt.

Det förefaller också som att lärosätet har en övergripande funktion i form av myndigheten som har ett helhetsansvar för lärarutbildningen, med student samt partnerskola som underordnade aktörer som på olika sätt bör förhålla sig till de riktlinjer och anvisningar som ges. Associationerna blir dock andra om man istället föreställer sig partnerskolan/handledaren som centralgestalt, i form av sitt yrkeskunnande och sin erfarenhet, eller "som en myndigförklarad part" inom "det dubbla ägandeskapet" för VFU (Högskoleverket, 2008, s. 36). En tredje tänkbar illustration fokuserar istället studenten själv och dennes upplevelse av kommunikationen eller ansvarsfördelningen inom VFU. Sådana synpunkter skulle kunna vara värdefulla på flera olika sätt, inte minst om man ser lärarutbildningen som en lärande organisation.

#### Grindvaktens och dess funktion

Man kan alltså konstatera att en av lärarutbildningens funktioner är att agera grindvakt då nya studentgenerationer söker tillträde till formell lärarexamen och vidare ut i arbetslivet på landets skolor och förskolor. En grindvakt bör kunna säkerställa en viss kvalitet och uppmärksamma de fall där kvaliteten är otillräcklig i något avseende. Vår studie blottlägger även frågor som gäller studenternas tillgång till "grinden", t.ex. deras möjlighet och rättighet att få provas på nytt efter ett underkännande. I datamaterialet beskrivs här lite olika strategier och procedurer vilket i viss mån är helt i sin ordning eftersom Högskoleförordningen tillåter vissa lokala lösningar och procedurer. Samtidigt finns det nationella regelverk som föreskriver delar av grindvaktens funktion och skyldigheter så som exempelvis krav på *minst* ytterligare en VFU efter ett underkännande samt vissa krav på kommunikation och information till berörd student.

Vid en vidare analys av datamaterialet framträder en viss skiljelinje i synen på lärarutbildningen som grindvakt. Här framträder perspektiv som rör det enskilda lärosätets självförståelse. Då det summativa perspektivet betonas framträder en vilja att utföra en god kvalitetskontroll vid det aktuella tillfället. Detta innebär naturligtvis att grinden förblir stängd i vissa lägen, i de fall *studenten har fått underkänt*.

Ett delvis annat perspektiv poängterar en *beredskap* att ändå kunna öppna grinden "längre fram", vid rätt tillfälle, då kvaliteten blivit bättre. Här ägnas kraft åt att "smörja grindens gångjärn" så att säga, och möjligen kan detta hänföras till synsättet att studenten *ännu ej har godkänt*.

Kanske behöver synsätten inte helt utesluta varandra, men man kan ändå tänka sig olika förskjutningar eller positioneringar mellan dessa olika ståndpunkter,

samt något olika konsekvenser av dem. Det förefaller t.ex. som om den sistnämnda är mer tilltalande ur studentens synvinkel men man kan också tänka sig att den förstnämnda i vissa fall bättre öppnar ögonen för andra utbildningar eller yrken som i längden visar sig mer lämpliga.

#### Avslutning

Ambitionen med denna artikel har varit att presentera en initial delstudie inom ett större forskningsprojekt. I inledningen fann vi det rimligt att inte endast tolka detta forskningsområde som ett utforskat fält. Det fanns skäl att snarare beskriva det som en icke kartlagd "snårskog".

Om man ser denna delstudie som en start på en sorts kartritning så har den åtminstone resulterat i några skissartade och delvis blottlagda ytor eller stigar. Våra "guider" in i terrängen (VFU-koordinatorerna) har bidragit med en grov nationell översiktsbild inom underkännandets praktik men också hjälpt oss att rikta nyfikenheten mot de områden som verkar intressanta och viktiga att undersöka närmare i kommande delstudier. Inom projektet fortsätter vi därför nu bl.a. genom att vända oss till nya informanter i form av handledare ute på partnerskolor samt lärarutbildare inne på lärosätena. Ambitionen är bl.a. att beskriva och noggrant belysa ett antal fall av underkännanden inom VFU, för att på så vis kunna påbörja en mer detaljerad kartläggning. Förhoppningen är bl.a. att nya guider ska bidra med sina perspektiv på denna terräng och få möjlighet att beskriva sina egna erfarenheter av den. En artikel, som nyligen är publicerad, handlar om indikatorer på vad handledare anser vara otillräckligt kunnande bland lärarstudenter (Nordäng & Lindqvist, 2015). Ytterligare en artikel är under bearbetning och handlar om underkännandeprocedurer vid ett av de lärosäten som i föreliggande studie uppgav ha en hög andel underkännanden.



## REFERENSER

- Allen, J.M. (2009) Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654.
- Börjesson, M. (2009) Lärarutbildningarnas plats inom det svenska högskolefältet. *Praktiske Grunde, Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 3(4), 43-58.
- Czarniawska, B. (2005) *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Duffy, K. (2003) *Failing students: A qualitative study of factors that influence the decisions regarding assessment of students' competence in practice*. Caledonian Nursing and Midwifery Research Centre: Glasgow Caledonian University.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009) *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Stockholm: Liber.
- Farkas, S., Johnson, J. & Duffett, A. (1997) *Different drummers. How teachers of teachers view public education. A report*. Reports-Research, 143. New York: Public Agenda Foundation.
- 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*, (s. 468-489). New York, NY: Routledge.
- Göranzon, B. (2002) Artificiell intelligens eller drömmen om det exakta språket. I P. Tillberg (Red). *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*, (s. 313-320). Stockholm: Dialoger.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hegender, H. (2007) Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hegender, H. (2010a) The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151-171.
- Hegender, H. (2010b) *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 12. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Hegender, H. (2010c) Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning, *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180-197.
- Henriksson, K. (2009) *Tillfälligt fungerande konsensus. En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunnande under verksamhetsförlagd utbildning*. Magisteruppsats. Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012) Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Stockholm. Natur och Kultur.
- Högskoleverket. (2005) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Högskoleverkets rapportserie, 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2008) *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie, 2008:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jones, M. (2009) Supporting the supporters of novice teachers: An analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 4-21.
- Knudsen, R.E. & Turley, S. (2000) University supervisors and at-risk student teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 29(2), 35-58.

- Lindblad, S. (1997) Towards a social understanding of teachers: Swedish positions and experiences. I B. Biddle, T. Good & I. Goodson. (Red.), *International handbook of research on teachers and teaching*, (s. 303-352). London: Kluwer Academic Press.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2003) *Peer-review av VFU i inriktningarna vid lärutbildningen i Växjö*. Högskolan i Kalmar, Lärarutbildningscentrum.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2007) "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska yrkeskunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Mårdsjö Blume, K. & Tegmark, M. (2012) Svensk lärutbildning är bra. *Svenska Dagbladet, Brännpunkt*. Tillgänglig över internet [120505]: <http://www.svd.se/svensk-lararutbildning-ar-bra>
- Nordäng, U.K. & Lindqvist, P. (2015). "Det såg vi från början..."? Underkännanden i den svenska lärutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 51-69.
- Raths, J. & Lyman, F. (2003) Summative evaluation of student teachers. An enduring problem. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 206-216.
- Riner, P. & Jones, W. (1993) The reality of failure: Two case studies in student teaching. *Teacher Education and Practice*, 9(1), 39-48.
- Robson, C. (2002) *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sellbjör, S. (2015) *Have you read my comments about use of secondary source? It is not noticeable. Change!* - an analysis of feedback comments given to students who have failed in examination. Manuskript under bearbetning.
- Slick, K.S. (1997) Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of student teaching triad. *Teaching & Teacher Education*, 13(7), 713-726.
- Sudzina, M.R., Giebelhaus, C. & Coolican, M. (1997) Mentor or tormentor. The roll of the cooperating teacher in student teacher success or failure. *Action in Teacher Education*, 18(4), 23-35.
- Sudzina, M.R. & Knowles, J.G. (1993) Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 254-262.
- 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.
- Tillema, H.H., & Smith, K. (2009) Assessment orientation in formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(3), 391-405.
- Yusko, B. & Feiman Nemser, S. (2008) Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teacher College Record*, 110(5), 923-953.
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2011) Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 1-16.
- Zaremba, M. (2012) *Hem till skolan [Dagens Nyheter's uppmärksammade artikelserie]*. Johanneshov: TPB.