

# Trepartssamtal med digitala observationsunderlag – en framgångsfaktor för lärarstudenters deltagande och resonemang

Ann-Christine Wennergren<sup>1\*</sup>, Jaana Nehez<sup>1</sup>, Caroline Nagy<sup>2</sup>, Henrietta C. Godolakis<sup>1</sup>, Linda Nilsson<sup>1</sup>, Frida Wirén<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Högskolan i Halmstad, Sverige

<sup>2</sup>Göteborgs Universitet, Sverige

\* Correspondence: [Anki.Wennergren@hh.se](mailto:Anki.Wennergren@hh.se)

## Abstrakt

---

Syftet med studien var att generera kunskap om digitala trepartssamtal för utveckling av lärarstudenters praktiska yrkeskunskande. Vi har undersökt vad som kännetecknar lärarstudenters resonemang om sin undervisning i trepartssamtal. Studien genomfördes under studenters sista period av verksamhetsförlagd utbildning där ett nytt distanskoncept för trepartssamtal prövades. Analysen av 16 samtal, vilka baserades på digitala observationsunderlag, visar att merparten av deltagarna hade granskat och reflekterat över underlagen, att studenten fick stort talutrymme och att några av egen kraft förde utvecklade resonemang om sin undervisning. Tre teman kunde urskiljas: studenter motiverar sina didaktiska val, studenter ger olika handlingsalternativ och studenter identifierar konsekvenser för eleverna. Vi konstaterar att det finns ett samband mellan kvaliteten i studenters resonemang över sin undervisning, delade observationsunderlag samt utrymme i tid mellan observation och handledning. Det implicerar att de flesta observationsunderlag innehöll tillräcklig god kvalitet för att kunna resonera över undervisning som legitima deltagare.

**Keywords:** Digitala samtal, förberedelse, handledning, kedjade resonemang, legitima deltagare, verksamhetsförlagd utbildning

## Abstract

---

The purpose of this study was to generate knowledge about digital triadic conversations for the development of student teachers' practical professional skills. The study was conducted in a distance context for triadic supervision during the final practicum period for student teachers. The analysis of 16 conversations showed that most students had processed the observation documentation, that the students became legitimate participants in the conversations and was given a considerable time to speak. Three themes were identified: students justified their teaching choices, they provided different courses of action, and they identified consequences for their pupils. We found a relation between

---

Published: 31.03.2023

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2023 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3703>

quality in conversations, digital documentation in observation and time for preparation before the triadic supervision. The results implicate that the level of quality in documentation was good enough for reflection on teaching and for students' legitimate participation.

**Keywords:** Chained reasoning, digital supervision, legitimate participation, preparation time, practicum

## Innledning

Under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) deltar lärarstudenter i olika former av handledningssamtal för att utveckla sitt praktiska yrkeskunnande, det vill säga sin praktiska yrkeskunskap eller procedurkunskap om undervisning (Lindqvist, 2015; Nordänger & Lindqvist, 2012). Utveckling av sådan kunskap kräver att studenters perspektiv får möta andras och att studenter på så vis får fördjupa sin förståelse om undervisning (Hoffman et al., 2015). I handledningssamtal kan en sådan utveckling ske dels i samtal med VFU-handledare, dels i samtal där högskolans lärare ingår som tredje part. Handledning med VFU-handledare sker regelbundet under 20 veckors VFU medan handledning med olika lärare från högskolan endast sker vid ett par tillfällen under utbildningstiden. I denna studie belyser vi handledningssamtal med tre parter, så kallade trepartssamtal. De tre parterna är VFU-handledare, lärare från högskolan och student. Studien utgår från generella problemområden kring handledning av praktiskt yrkeskunnande men också specifika problemområden som uppstod under pandemiåren.

Att skapa förutsättningar för utveckling av praktiskt yrkeskunnande i handledningssamtal innefattar flera utmaningar. Asymmetri och maktrelationer kan resultera i att studenter känner sig otrygga i att utbyta erfarenheter om undervisning och därmed får en perifer roll. Meningsskapande resonemang för lärande tenderar då att utebli (Kalgraf & Linhardt, 2018; Olsen, 2021). Utmaningarna ställs på sin spets i trepartssamtal då de, jämfört med övrig VFU-handledning, endast bygger på *en* observation av studentens undervisning. Utmaningarna handlar om dokumentation av undervisning som grund för samtalet men också som grund för att längre fram formulera ett betyg på studentens praktiska yrkeskunskap (jfr Gardesten & Hegender, 2015; Hegender, 2010; Nordänger & Lindqvist, 2015). Relaterat till föreliggande studie som fokuserar samtalet, beskriver studenter underlagen för samtal som diffusa. Studenterna efterfrågar mer insyn, vilket indikerar bristande transparens i både observation och handledningssamtal (Fröborg et al., 2019). Handledning med yrkesverksamma utan dokumenterad undervisning visar sig ha liten påverkan på undervisningsutveckling (Kane et al., 2015). Detsamma gäller handledning med lärarstudenter (Wall & Broberg, 2014; Wennergren et al., 2018). I detta perspektiv aktualiseras även frågan om dokumentationens kvalitet som förutsättning för att främja analys och reflektion i handledningssamtal (Neufeldt et al., 1996).

Utmaningarna i trepartssamtal och frågan om observationernas kvalitet ställdes på sin spets med strikta restriktioner under Covid-pandemin. Restriktionerna medförde att högskolelärare inte kunde göra fysiska besök för observation och handledningssamtal under studenternas VFU. Digitala lösningar för observation och samtal om studenters undervisning behövde prövas, något som tidigare främst använts för att reducera resor och kostnader för fysiska besök (Walkert, 2018). Det ligger dock i alla parter intresse att trepartssamtal kan genomföras med så god kvalitet som möjligt både digitalt och via fysiska möten. Vidare ligger det i alla parter intresse att utveckla kunskap om digitala koncept för trepartssamtal. Digitala trepartssamtal eller samtal baserade på digitala observationsunderlag har endast studerats i begränsad omfattning.

Syftet med studien är således att generera kunskap om digitala trepartssamtal för utveckling av lärarstudenters praktiska yrkeskunnande. Studien genomfördes inom ett distanskoncept för trepartssamtal med grundlärarstudenter under deras sista VFU-period. De studerade samtalen i distanskonceptet föregicks av digitala observationer, vilka redan under observationen delades synkront med alla tre parter (jfr Wennergren et al., 2018). Eftersom lärarstudenter förväntas utveckla förmågan att resonera om och reflektera över sin undervisning var vi specifikt nyfikna på studenters resonemang om sitt praktiska yrkeskunnande i samtal där alla parter har tillgång till digitalt delade observationsunderlag.

Följande forskningsfråga ställs: *Vad kännetecknar studenters resonemang om undervisning i trepartssamtal?*

## Bakgrund

Av de tre delar som ingår i högskolelärares uppdrag för trepartssamtal, det vill säga observation, handledningssamtal med återkoppling samt skriftlig bedömning, avgränsas denna studie till att specifikt fokusera handledningssamtalet. I det distanskoncept för trepartssamtal som studien baserar sig på tillämpades två digitala redskap, ett för att dokumentera undervisning och ett annat för att genomföra samtalet. Därav presenteras i denna bakgrund tidigare forskning om trepartssamtal baserade på digitala observationsunderlag och/eller digitalt genomförda samtal. Bakgrunden avslutas med studiens teoretiska utgångspunkter.

## Tidigare forskning

Sökningar av studier om lärarutbildningens trepartssamtal genomförda på distans eller samtal baserade på digitala observationsunderlag visar att dessa är begränsade i antal. Detsamma gäller för digitala och synkrona trepartssamtal inom sjuksköterskeutbildningen (Sletteland et al., 2022). Därför innefattar nedanstående presentation även studier som indirekt berör trepartssamtal, nämligen handledningssamtal mellan VFU-handledare och lärarstudent alternativt handledare och verksamma lärare.

Flera studier om digitala redskap för observation tar utgångspunkt i ineffektivitet med traditionella observationer, där VFU-handledare och högskolelärare fysiskt deltar både när studenten undervisar och i efterföljande samtal om undervisningen (Chilton & McCracken, 2017; Mac Mahon et al., 2019; McCoy & Lynam, 2021). I en studie där studenter fick filma sin undervisning som underlag inför trepartssamtal undersökte Chilton och McCracken (2017) deltagarnas uppfattningar om videoteknikens möjligheter att främja bedömning av lärarstudenters yrkeskunnande. Studien visar att observationsunderlagen avmystifierade bedömningsprocessen och bidrog till transparens. Vikten av transparens har även identifierats i svenska studier om digitala observationer av lärarstudenters undervisning (Wall & Broberg, 2014; Wennergren et al., 2018). I Wall och Brobergs (2014) studie uttryckte studenterna att filmerna synliggjorde och förenklade förståelsen för egna tillkortakommanden jämfört med när sådana enbart förmedlades av handledaren. Vidare lät McCoy och Lynam (2021) lärarstudenter spela in och därefter reflektera över undervisningen med stöd av videospelningar. Utifrån efterföljande intervjuer med studenterna konstaterar forskarna att observationsunderlag i form av video främjade studenternas självreflektion och utvecklade dem som självreflekterande praktiker.

I ovan nämnda studier rekommenderas digitala redskap för observation eftersom olika aspekter av såväl observation som reflektion förbättras. Kane et al. (2015) baserar rekommendationerna på en interventionsstudie för bedömning och utveckling av utbildade lärares undervisning. I studien framkom att lärare som reflekterade över sin filmade undervisning tillsammans med en extern handledare var mer självkritiska, jämfört med lärare som observerades genom fysiska besök och enbart hade skriftliga kommentarer som utgångspunkt för reflektion. De förstnämnda kunde också mer detaljerat beskriva genomförda förändringar i undervisningen.

Flera studier som synliggör vikten av digitala redskap framhåller både för- och nackdelar med redskapen (Dyke et al., 2008; Leggatt, 2016; Rock et al., 2009). Redskapen uppfattas som resursbesparande då de inte kräver restid för trepartssamtal. Däremot verkar de inte underlätta högskolelärares administrativa arbete. Mathisen och Bjørndal (2016) identifierade flera nackdelar kopplat till arbetsbelastning när de parallellt använde olika programvaror för respons på lärarstudenters undervisning. I ytterligare studier undersökte forskargruppen därför studenternas erfarenheter av en mer specialanpassad programvara för observation och handledning (Bjørndal et al., 2023; Wennergren et al., 2018). Med programvaran kunde studenterna dela lektionsplaneringar och få respons på planering innan undervisningen genomfördes. Under undervisningen skapade handledaren digitala observationsunderlag.

De kritiska aspekter som enligt studenterna ledde till ett aktivt deltagande i handledningssamtalen var deras möjligheter till bearbetning i två faser; dels bearbetning av respons på lektionsplaneringen, dels bearbetning av observationsunderlaget före handledningssamtalet.

De enstaka studier som fokuserar trepartssamtal är från svenska kontexter (Walkert & Söderlind, 2018; Wall & Broberg, 2014). I den ovan nämnda undersökningen av Wall och Broberg (2014) konstateras att korta videosekvenser av studenters undervisning (5–15 minuter) utgjorde ett kvalitativt underlag för samtal. Högskolelärarna hade olika uppfattningar om huruvida de digitala besöken och videosekvenserna motsvarade fysiska besök. Samtliga tre parter uttryckte däremot att videosekvenser konkretiserade olika aspekter av undervisning, vilket underlättade samtalen. I studien valde enbart fem studenter att delta. Forskarna tolkar det som att studentens arbetsinsats att spela in sin undervisning upplevdes som alltför hög.

Att få studenter ser fördelar med arbetsinsatsen att spela in sin undervisning kan vara en utmaning oavsett om trepartssamtalen genomförs fysiskt eller digitalt. Andra utmaningar som framkommer i ovan beskrivna studier är tekniska problem, teknikovana och etiska frågor kopplade till att filma i klassrumskontexter utifrån regelverket kring GDPR. McCoy och Lynam (2021) betonar att det krävs omfattande samtyckesarbete, vilket i deras fall resulterade i att flera lärarstudenter inte kunde delta då det saknades samtyckesblanketter från vårdnadshavare.

Sammanfattningsvis synliggör tidigare studier både utmaningar och positiva utfall av handledningssamtal baserade på digitala observationsunderlag och/eller genomförda digitalt. Mest anmärkningsvärt är att nästan samtliga studier baseras på enkäter eller intervjuer, det vill säga på studenters, handledares och högskolelärares erfarenheter och uppfattningar. Det saknas således studier om *faktiska praktiker* för utveckling av praktiskt yrkeskunnande i trepartssamtal.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Studien betraktar handledning med tre parter som en handledningspraktik där utveckling av studentens praktiska yrkeskunnande är i fokus för reflektion och frågor och där studenten får möjlighet att formulera sin praktiska yrkeskunskap. I sådana utforskande samtal riktas uppmärksamheten mot gemensamma analyser och utfallet av undervisning (Emsheimer & Göhl, 2014). Samtalen får störst betydelse för studentens lärande, när handledares och högskolelärares olika perspektiv möts i en gemensam förhandling (Hoffman et.al, 2015), och när dialog och lärande ses som en kollektiv angelägenhet (Bjerkholt, 2019; Dysthe, 2003). Därför har studien tagit inspiration från Wengers (1998) sociala teori om lärande i yrkeslivet, där lärande möjliggörs inom en praktikgemenskap genom aktivt deltagande i verksamheten. Det handlar om deltagarens förflyttning från ett perifert men ändå legitimerat deltagande till att delta med fullt ansvar för verksamheten. En praktikgemenskap skapas när människor deltar i samtal kring situationer som behöver förbättras för att svara mot uppsatta mål. I praktikgemenskapens samtal sker förhandlingar om samtalets innehåll. Processen från förslag till tillämpning benämner Wenger (1998) som förverkligande. Nya deltagare i en praktikgemenskap utvecklar skicklighet att delta i förhandling och förverkligande genom att gradvis närma sig densamma, gå från perifert till legitimt deltagande.

Vi betraktar således handledningspraktiken mellan student och handledare som en praktikgemenskap som vid trepartssamtal tillfälligt utökas med lärare från högskolan. Den blir då en tillfällig praktikgemenskap med deltagare som har förts samman av intentionen att bidra till utveckling av praktiskt yrkeskunnande. Wenger själv skulle sannolikt benämna trepartssamtalet som en social arena för lärande (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Användning av Wengers centrala begrepp för att förstå deltagande och förhandling har emellertid visat sig bidra med nya sätt att tänka om lärande i kontexter som avviker från Wengers ursprungliga tankegångar, till exempel i VFU-handledning och skolutveckling (Blossing & Ertesvåg, 2011; Wennergren & Blossing, 2017; Wennergren et al., 2018).

I trepartssamtalet som en tillfällig praktikgemenskap tänker vi att förhandlingar utgörs av de resonemang om undervisning som studien undersöker. Oenigheter, friktioner och olika förståelser är en central del av förhandlingen. Eventuella maktasymmetrier kan liksom i andra praktikgemenskaper försvåra förhandlingarna (jfr Langelotz, 2014). I förhandlingar, och därmed i resonemangen, synliggörs

olika didaktiska frågor som senare kan tillämpas för att förbättra undervisning. Förverkligande innebär att tillämpningen utvecklas i olika steg, från att benämnas med särskilda begrepp till att omfatta dokument, en didaktisk modell eller specifika metoder som ska användas i praktiken. Deltagande i förhandlingen innebär att förverkligandet har startat.

Vidare tänker vi att samtliga parter i trepartssamtalet kan utgöra perifera och legitima deltagare; för tillfälliga gemenskaper finns inget etablerat mönster för deltagande. Lärarstudenter kan därmed ta samma utrymme i anspråk som handledare och högskolelärare i förhandlingar där deltagarna tillsammans utvecklar en gemenskap. Oavsett tidigare erfarenheter är gemenskapen en ny men dock tillfällig praktikgemenskap. Med tiden lär sig nya deltagare hur man kan röra sig från periferin till den centrala delen av gemenskapen och blir således fullvärdiga och legitima deltagare. Det finns dock alltid en risk att studenter får en underordnad roll med minst talutrymme och därmed förblir perifera deltagare (Henriksson, 2019; Taflin & Dimenäs, 2022).

## Genomförande

### Studiens kontext

Under varje VFU-period genomförs handledning med student och VFU-handledare (nedan benämnd handledare). Vid två tillfällen sker handledning i trepartssamtal med lärare från högskolan som tredje part (nedan benämnd högskolelärare). Ett trepartssamtal föregås av att studenten delger handledaren och högskoleläraren sin planering av undervisning innan de tillsammans observerar en lektion. Besöket avslutas med ett handledningssamtal där alla tre parter förväntas reflektera och ställa frågor kring studentens undervisning, en procedur där studentens yrkeskunnande synliggörs.

När berörda skolhuvudmän på grund av rådande pandemisituation beslutade att fysiska observationer eller samtal inte fick genomföras av externa lärare valde ansvariga på högskolan att prova trepartssamtal på distans samt att basera samtalen på digitala observationsunderlag. För dokumentation från studentens undervisning ombads handledaren att producera digitala observationsunderlag med en applikation som tillgängliggör underlagen synkront för student, handledare och högskolelärare. Underlagen består av textkommentarer, fotografier och korta filmklipp skapade av handledaren via applikationen. Sammantaget utgör de tidskronologiska "flöden" där skriftliga textkommentarer varvas med fotografier och filmklipp (jfr Bjørndal et al., 2023). Dessa multimodala flöden kan liknas vid flöden från andra sociala media. På berört lärosäte erbjuds applikationen till studenter och handledare inom all VFU där utbildning, godkännande och etikfrågor (GDPR) kontinuerligt finns med.

Samtliga grundlärostudenten som genomförde sin avslutande VFU-period (5 veckor) under en "pandemitermin" deltog i konceptet för digitala trepartssamtal. Studenten delade sin planering, i ett eget valt undervisningsämne, med handledare och högskolelärare i applikationen. Högskoleläraren gav handledning i applikationen i form av skriftlig respons på planeringen. Därefter kunde studenten modifiera planen före undervisningen. Följande *nya* moment i handledningskonceptet möjliggjordes således med hjälp av applikationen:

1. Handledaren skapade ett digitalt observationsunderlag genom att observera och dokumentera studentens undervisning. Underlagen delades på så vis via applikationen synkront till samtliga deltagare inför det kommande samtalet.
2. Student, handledare och högskolelärare förberedde trepartssamtalet genom att analysera och reflektera över observationsunderlaget.
3. Student, handledare och högskolelärare deltog i digitala trepartssamtal (via Zoom) med tillgång till observationsunderlaget, två till tre dagar efter observationen. Högskoleläraren var huvudansvarig för handledningssamtalet.

De digitala observationsunderlagen utgjorde tillsammans med samtalen grund för bedömning enligt kriterier från högskolan. Högskoleläraren gör sin bedömning baserat på vad som framkom i just denna

specifika undervisningssekvens med efterföljande samtal. VFU-handledaren gör senare sin bedömning för hela VFU-perioden. Bedömningsmomentet studeras dock inte i föreliggande studie.

## Design, urval och analys

Studien genomsyras till vissa delar av en aktionsforskande ansats (Rönnerman et al., 2008). Den kollektiva grundsynen på kunskap, utveckling och samarbete med medforskare gäller i första hand åtta högskolelärare. Samtliga deltog både i studien och i utformningen av distanskonceptet av trepartssamtal. Under genomförandet samlades gruppen kontinuerligt i kollegiala dialoger. Samtalen bidrog till gemensamma aktioner för att utveckla och skapa samsyn kring genomförandet. Lärarstudenter och VFU-handledare var aktiva genom att tillsammans prova och förfina distanskonceptet, men deltog inte i samma grad i kontinuerliga uppföljningar. Deras lärdomar av konceptet framkom främst i handledningssamtalen.

I god tid före samtalen informerades 40 handledare och deras studenter om studien samt tillfrågades om medverkan. De fick under ett informationsmöte möjlighet att ställa frågor till medverkande högskolelärare. Senare kunde respektive student också samtala med sin handledare om studien. För att ytterligare säkerställa studenternas rätt att avstå frågade vi också innan respektive trepartssamtal om godkännande att spela in. Endast en student valde att avstå.

De digitala observationsunderlagen som skapades av handledaren bestod vanligtvis av 6–8 filmklipp från studentens undervisning (ofta inledning och avslut), 5–6 fotografier (ofta på arbetsuppgifter som elever producerat) och 10–15 skriftliga reflektioner eller frågor från handledaren. Underlagen användes för att förbereda samtalet, som påminnelse under samtalet men även för den slutliga bedömningen. Därefter raderades underlagen.

Studiens data utgörs av enbart av ljudinspelade trepartssamtal. 16 av 39 samtal transkriberades. Urvalet baserades på maximal variation med intentionen att upptäcka likheter och skillnader i samtalen i relation till studiens syfte. Respektive samtal varade ungefär en timme och varje transkription omfattade cirka 15 sidor text.

Analysarbetet fokuserade på samtalens innehåll och genomfördes i tre faser. Den första fasen inspirerades av innehållsanalysens olika moment (Graneheim & Lundman, 2004) och var induktiv. Specifikt utgjordes fasen av:

- Läsning av helheten för identifiering av övergripande teman i respektive samtal.
- Sortering och kondensering av teman till tre huvudteman: Studenter a) motiverar sina didaktiska val, b) synliggör handlingsalternativ och c) identifierar konsekvenser för elever.

Den andra och tredje fasen var deduktiva. I den andra fasen använde vi ett analysredskap baserat på Wall och Lundgrens (2014) teoretisering om kvalitet i resonemang och sex aspekter av förmågan att resonera: bredd, djup, begreppsanvändning, problematisering, konkretisering och slutsatser. Kännetecknen för ett väl utvecklat resonemang eller kvalitet i ett resonemang är ett utförligt innehåll, djup med långa resonemangskedjor, ämnesord, problematisering ur olika perspektiv, relevanta exempel eller slutsatser med underbyggd logik. Specifikt utgjordes fasen av:

- Synliggörande av samtalens likheter och olikheter med hjälp av Wall och Lundgrens (2014) teoretiska begrepp.
- Ytterligare läsning av samtliga samtal för att verifiera tolkningar av begrepp om kvalitet i studenters resonemang.

Den tredje fasen var en tolknings- och presentationsfas i vilken vi använde Wengers (1998) teori om socialt lärande i yrkeslivet för att förstå de teman som framkom i analysens första fas. Specifikt bestod fasen av:

- Tematisk presentation av resultat. Urval och placering av exempel från olika samtal där karaktären av temat dominerade.
- Tolkning av resultatet utifrån Wengers (1998) begrepp: praktikgemenskap, förhandling, förverkligande samt perifert eller legitimt deltagande (kursiverat i resultatbeskrivningen).

## Reflektion över metod och etik

Utifrån studiens syfte spelade vi in de digitala samtalen. Då ljudinspelningarna enbart omfattade studenter, handledare och högskolelärare krävdes ingen etikprövning. Att 39 av 40 studenter samtyckte till inspelning av samtalen, och därmed medverkan i studien, tolkas som att konceptet för trepartssamtalet och inspelningen inte innebar merarbete för dem samt att godkännande, etik och teknik inte väckte några nya frågor. Dessa aspekter hade kontinuerligt diskuterats under utbildningstiden kopplat till att filma sin undervisning och att skapa digitala observationsunderlag. Samtliga studenter och handledare hade tidigare i utbildningen informerats om och använt det digitala redskap (applikationen) som lärosätet erbjuder. Under denna sista VFU-period var intentionen dessutom att handledningen skulle baseras på digitala underlag, oavsett om handledare och student medverkade i studien eller inte.

För att studien inte skulle påverka bedömningen av studenterna transkriberades och analyserades data först när berörda studenter hade avslutat sin utbildning. Vidare är samtliga studenter, handledare och högskolelärare oidentifierade i resultatpresentationen. Analysen genomfördes i olika faser för att vi kontinuerligt skulle kunna verifiera varandras tolkningar inför nästa fas. Med tanke på att samtliga författare deltog i analysarbetet var det ett viktigt etiskt ställningstagande.

De digitala observationsunderlagen ligger i linje med våra ställningstaganden om handledning, det vill säga att deltagande och förhandling i samtalen förutsätter underlag. Vi vill dock betona att studien inte avser att jämföra handledning med och utan digitala observationsunderlag eller jämföra handledning som genomförts fysiskt och på distans. Vi kan enbart konstatera resultatet av detta koncept.

## Resultat

Det digitala trepartssamtalet som leds av högskoleläraren startar med en presentation och artighetsfraser eftersom högskoleläraren sällan har träffat övriga parter före samtalet. Därefter initieras samtalets innehåll med att studenten ombeds att börja välja samtalsområde. Under samtalet hänvisar parterna till observationsunderlaget, som i de flesta fall används aktivt genom korta delningarna och påminnelser. Samtalen avslutas med en gemensam reflektion över för- och nackdelar med digital observation och handledning.

Analysen av samtalen resulterade i tre teman där studentens resonemang om undervisning kännetecknas av att: 1) studenten motiverar sina didaktiska val, 2) studenten synliggör olika handlingsalternativ och 3) studenten identifierar konsekvenser för elever. En resonemangskedja inleds oftast med studentens motiveringar av ett didaktiskt val och övergår sedan till resonemang där studenten synliggör olika handlingsalternativ samt identifierar konsekvenser för elever. Dessa tre teman går således in i varandra genom att de utgör olika delar i samtals resonemangskedjor. Nedan beskrivs respektive tema var för sig samtidigt som kopplingarna mellan dem tydliggörs. Samtliga teman visar exempel på utvecklade resonemang om studenters praktiska yrkeskunnande. Enligt Wall och Lundgrens (2014) terminologi visade de på bredd, djup, problematiseringar och konkretiseringar. Slutsatser förekom medan ämnesbegrepp var mer sällsynta.

### Studenten motiverar sina didaktiska val

Samtliga samtal innehåller resonemang där studenten till olika grad motiverar sina didaktiska val. En vanlig inbjudan från högskoleläraren, och därmed *invit till gemensam förhandling*, riktas mot att studenten ombeds motivera specifika handlingar i undervisningen. Studentens motiveringar innefattar ofta argument kopplade till elever, exempelvis anpassningar till elevgruppens tidigare kunskaper, utmaning av elevers kunskapsutveckling eller elevers delaktighet. De kan även innefatta studentens tidigare erfarenheter från sin egen skolgång eller undervisning, skolans rutiner, handledarens rekommendationer eller metoder och kunskap från högskolans kurser.

Ett återkommande mönster i samtalen är att högskoleläraren kopplar en fråga till en specifik kommentar i observationsunderlagen. Underlagen ter sig enkla att hänvisa till och används aktivt i resonemangen. Bearbetningen före samtalen verkar skapa förutsättningar till fördjupande resonemang

men framför allt bidra till att studenten sällan hamnar i att försvara sina didaktiska val. Att försvar av egna didaktiska val är sällsynta signaler att *egna förhandlingar* över undervisning innan samtalet får betydelse för samtalet.

Studenternas resonemang om motiveringar av didaktiska val har olika djup. Några fördjupar sina resonemang som självständiga *legitima deltagare* genom att motivera valen utifrån flera aspekter. I citatet nedan motiverar en student sina didaktiska val både utifrån kunskap om eleverna och argument om att utmana elevernas lärande:

Jag vet ju om att vissa elever är lite svagare och därför vill jag gärna köra helklass från första början så att alla får någon form av förståelse. Det var ju mycket som var lite nytt, det var olika figurer, högre bråktal, addition (...) Och sedan vet jag att vissa redan är starka och förstår logiken eller snabbt ser mönstret och då känner jag att de givetvis får fortsätta för annars kommer de att hamna i utträkningszonen. Det vill jag inte utan jag vill att alla ska ha någon tid till att utvecklas. Någon tid under dagen så ska de vara i utvecklingszonen och då kan jag ju inte släppa alla, för de svaga [eleverna] hamnar då kanske i frustrationszonen (Samtal 2).

Studenten i citatet breddar sina motiveringar successivt och förtydligar senare i samtalet att hen vill stimulera elevernas förståelse för bråk i matematik. Studenten motiverar då både val av parvisa dialoger och hög grad av positiv förstärkning med intentionen att alla elever ska erbjudas förutsättningar att lära i sin utvecklingszon. När en student berör flera aspekter skapas bredd i motiveringarna, vilka då blir mer utförliga. När alla tre parter delar förståelse för teoretiska begrepp som studenten använder, i detta fall begreppet "utvecklingszon", fördjupas resonemangen. Begreppen blir också en slags katalysator i *processen till nytt förverkligande*.

I andra samtal är motiveringarna kortfattade och fokuserar på en aspekt. Vilken kunskap motiveringarna bygger på tenderar att påverka motiveringarnas bredd. Motiveringar baserade på kunskap som studenten äger, såsom kunskap om elevgruppen, blir utförligare än motiveringar baserade på skolans rutiner. I motiveringar baserade på studentens kunskap framstår ett aktörskap i de didaktiska valen medan argument som relateras till skolans rutiner handlar om att mer passivt anpassa sig andras handlingar. Motiveringar tenderar också att bli kortfattade om handledare eller högskolelärare plötsligt byter fokus till andra kommentarer i observationsunderlagen eller snabbt övergår till handlingsalternativ och konsekvenser för elever. När kortfattade svar avlöser varandra tenderar samtalen att få karaktären av intervjuer utan fördjupade resonemang; till exempel att högskolans lärare ställer en rad korta frågor som studenten, men ibland även handledaren, besvarar. I några fall besvarar studenter frågor och söker bekräftelse om svaren är tillfredsställande:

Jag tycker att det är roligt att jobba i projekt (...). I matte till exempel tycker jag att det är mycket mer intressant att öppna lektionen med att berätta att nu har jag översvämning och jag ska köpa en pump och vi behöver räkna ut hur mycket vatten. (...) Det är så jag kommer ihåg allting jag själv gjorde i mellanstadiet. Det är lite där jag kan känna... jag vet inte om det är svar tillräckligt men det är väl... (Samtal 6).

I ovanstående samtal nöjer sig högskoleläraren med studentens svar och går vidare med en ny fråga. Citatet signalerar att studenten vill bidra med "rätt svar" snarare än att föra ett gemensamt resonemang. Samtalsmönstret bidrar till att studenten förblir en *perifer deltagare* och en *gemensam förhandling* om didaktiska val uteblir.

### **Studenten synliggör olika handlingsalternativ**

Resonemang där studenten synliggör olika handlingsalternativ återfinns också i samtliga samtal och initieras överlag på två sätt. Det ena är att högskoleläraren uppmuntrar studenten att formulera handlingsalternativ till de didaktiska val som de har talat om i samband med studentens motiveringar. Det andra är att någon part väljer fokus för samtalets innehåll baserat på observationsunderlagen. I det sistnämnda fallet lyfts ofta lyckade eller mindre lyckade moment relaterat till elevers lärande.

Det finns exempel där högskoleläraren betonar vikten av att delta i resonemang om handlingsalternativ oavsett om utfallet har varit lyckat eller mindre lyckat. I dessa exempel börjar studenten erövra rollen som *legitim deltagare* i samtalet. Vanligtvis baseras dock resonemang med olika



handlingsalternativ kring något som initierande part tolkar som misslyckade exempel. I ett samtal väljer studenten ett moment från observationsunderlaget där hen bemöter en elev som visar felaktig förståelse av begreppen tyngdkraft och tyngdpunkt. Utan följdfrågor för studenten ett långt och kedjat resonemang där hen ger olika handlingsalternativ för ett annat utfall:

Jag tänker att man inte vill att det ska bli tydligt att nu gjorde någon fel och då kanske man försöker släta över det, men å andra sidan tänker jag att det är viktigt att visa att man kan lära sig av att någon svarar fel att det behöver i sig inte vara något dåligt (...) Det kan bli väldigt lärorikt för alla att någon svarar fel. (...) Och om någon har missuppfattningen att tyngdpunkt och tyngdkraft är samma sak då behöver vi ju reda ut det. Jag hade kunnat involvera eleverna lite till med: Hur tänkte ni när ni resonerade fram till detta? Då hade de själva fått sätta ord på det istället för att jag som lärare kanske bara sa; nej men. Det är möjligt att de själva hade märkt att det inte stämde (Samtal 11).

Med ovanstående handlingsalternativ visar studenten en större didaktisk repertoar än vad den valda undervisningsmetoden medger. Om studenten kan omsätta sina alternativ i handling vet vi dock inte. Studenten i fråga använder vidare ämnesord i sin undervisning för att påverka elevernas begreppsutveckling. Det framkommer i flera samtal att ämnesbegrepp krävs för resonemang ur olika perspektiv och för att komma på djupet i vad handlingsalternativen faktiskt innebär för eleverna. I några samtal används dock övervägande vardagsord. Det kan bero på att ämnesord inte används i frågor som ställs eller att det i samtal om praktiken inte förväntas ett professionellt språk.

Ytterligare framkommer att korta positiva förstärkningar, följdfrågor och reflekterande frågor från högskolelärare och handledare bidrar till utrymme för studenten att fördjupa resonemangen om handlingsalternativ. Efter denna form av "dörröppnare" sker liten grad av återberättande. En student påtalar att hen fick reflekterande frågor redan i responsen på sin planering, vilket resulterade i ändringar för att öka förutsättningar för elevers deltagande. Studenten har således *förhandlat* frågorna med sig själv före undervisningens genomförande. Den egna förhandlingen som följs upp i samtalet bidrar till ytterligare fördjupning. I ett annat fördjupat resonemang om handlingsalternativ tvingar en student sig själv att lyfta blicken för att inte lägga problemen hos eleven:

Det finns inte så många vägar ut om man bara lägger problemen hos någon annan utan att man försöker tänka – vad kan jag göra åt detta? (...) Oavsett vilket klassrum man är i så kommer det finnas situationer som alla elever inte kan hantera eller att det kan vara olika situationer som man vill komma till rätta med. Då börjar man leta i sin egen [undervisning]. Vad gör jag, vad är det som inte funkar och så vidare (Samtal 10).

I citatet uttrycker studenten en insikt om att de egna resonemangen om handlingsalternativ hamnar i en återvändsgränd när problemen läggs på eleven och att studenten upptäcker fler alternativ när problemen riktas inåt mot egen undervisning. Det finns också studenter som resonerar sig fram till, och därmed sätter ord på, sin egen praktiska teori. Överlag tenderar samtal som varvas med reflekterande frågor att leda till en slutsats som inte enbart handlar om det som hände i undervisningen och utfallet för eleverna, utan om övergripande insikter om att kunna erbjuda optimala förutsättningar för elevers lärande och *processer för nytt förverkligande*.

Fördjupade resonemang om handlingsalternativ uteblir när det ges utrymme för återberättande eller plötsliga fokusbyten. Då vidmakthålls *studentens perifer deltagande*. Det sker exempelvis när handledaren väljer att återberätta framgångsrik undervisning som studenten genomfört vid andra tillfällen. Även om intentionen är att stödja studenten signalerar det handledarens behov av att kompensera en mindre lyckad undervisning eller försvara egna metoder som studenten övertagit. När studenten inte lyckas komma på djupet direkt och högskoleläraren byter perspektiv eller vill gå vidare i samtal hindras också möjligheter till fördjupning. Oavsett utfall av undervisningen kan både handledaren och högskoleläraren på olika sätt bidra till att studenten blir en *legitim deltagare* i trepartssamtalet alternativt förblir *perifer*. Utfallet av studentens undervisning är inte avgörande för samtalet. Det finns exempel på studenter som vittnar om känslan av ett misslyckande direkt efter den observerade lektionen men som efter egen granskning av observationsunderlagen uttrycker en betydligt mer nyanserad bild av sin undervisning och sitt praktiska yrkeskunnande.

## Studenten identifierar konsekvenser för elever

Merparten av samtalen innehåller resonemang där studenten identifierar konsekvenser för elever, både som faktiska och hypotetiska utfall av handlingsalternativ. I samtliga fall föregås dessa av resonemang där didaktiska val motiveras och handlingsalternativ synliggörs. Resonemangen inkluderas således i en kedja om tankar bakom handlingar, handlingsalternativ och utfall. Sådana resonemangskedjor börjar inte i att undersöka utfall av undervisning eller konsekvenser för elever utan snarare avslutas de med att utforska huruvida konsekvenserna är positiva eller negativa eller varför utfallet blev som det blev. Direkta varför-frågor i relation till utfallet av undervisningen förekommer sällan. I samtal som synliggör negativa konsekvenser för eleverna försvarar studenter ytterst sällan sina val i undervisningen.

Övergången i resonemangskedjorna där studenten identifierar konsekvenser för elever initieras ibland av högskolelärarens direkta eller indirekta frågor om studentens undervisning. Indirekta frågor innefattar exempelvis frågor om eventuella risker med specifika handlingar för eleverna. Högskoleläraren relaterar ofta sina frågor till den proximala utvecklingszonen, vilket bidrar till att ämnesbegrepp används som *inviter till gemensamma förhandlingar* om konsekvenser i resonemangens fördjupning. I flera samtal förs resonemang om var eleverna befann sig i sitt lärande, huruvida de befann sig i sin utvecklingszon, var uttråkade eller fick för svåra eller inga utmaningar. Dessa resonemang bidrar till att samtalen övergår i olika handlingsalternativ.

Övergången från resonemang om handlingsalternativ till konsekvenser för eleverna initieras oftast av student eller högskolelärare. I ett av samtalen har parterna resonerat om studentens valda metod för att involvera elever i dialogen genom att först tänka enskilt, sedan samtala i par och slutligen dela med alla (EPA-metoden). När högskoleläraren följer upp med reflekterande frågor om hur man skulle kunna arbeta med metoden genom att byta på ordning på de tre momenten, får studenten reflektera och resonera kring konsekvenser för eleverna:

Det är ju återigen det här med vilka elever man ska para ihop och vilka som ska arbeta tillsammans. Jag menar att ska jag para ihop en stark elev med en svag elev, så är det lätt att den starka eleven får dra det stora lassat och den som är svag kanske mer åker snålskjuts. (...) Men det behöver inte vara så heller, det kan ju ge en positiv effekt också att den starka eleven fångar den svaga eleven som hamnar i en balans eller så. Men det är också det här med att känna gruppen, vilka elever som fungerar ihop med varandra. Det känns som att det är mycket med det relationella som vi pratar om, att det är sådan stor del i läraryrket. Det är en vital del helt enkelt för att lärandet ska bli så bra som möjligt (Samtal 7).

Citatet visar att studenten problematiserar konsekvenser för olika elevgrupperingar. Samtalet leder till en slutsats som går utöver hur svaga respektive starka elever ska paras ihop. Slutsatsen handlar även om insikter om relationer till eleverna för att kunna skapa optimala förutsättningar för lärande. Dessa övergångar sker i flera samtal och kan bli ett viktigt moment i *processen för nytt förverkligande*.

För att fördjupa resonemang om konsekvenser för elevers lärande används både ämnesbegrepp och observationsunderlag. Mer specifikt använder parterna styrkor och onyttjad potential i studentens undervisning som identifierats i underlagen, för att uppmuntra resonemang om konsekvenser. I ett samtal utgår högskoleläraren från sin analys av en situation där studenten frekvent och utan motivering använder ord som "bra" eller "jättebra". Högskolelärarens fråga om vad som skulle hända om studenten var mer beskrivande i sin återkoppling föranleder ett fördjupat resonemang om både faktiska utfall av studentens didaktiska val och hypotetiska konsekvenser av alternativa undervisningshandlingar. Det framgår att alla parter är väl bekanta med observationsunderlaget, vilket i detta fall främjar ett *legitimt deltagande för samtliga*.

Vidare framkommer i flera liknande samtal att observationsunderlag som är kända för alla inte behöver upprepas eller återberättas. Många gånger relateras till underlagen i form av "den första filmen" eller "sista bilden". I flera fall väljer högskoleläraren att friska upp minnet genom att tillsammans studera ett filmklipp eller ett foto under samtalet. Det verkar också vara en strategi för samtal som har hamnat på sidospår. Observationsunderlagen bidrar till att hålla kvar fokus på undervisningshandlingar med fördjupade och problematiserande resonemang om konsekvenser. Det finns dock exempel som visar på andra utfall. I ett samtal utgår högskoleläraren från ett foto och ber studenten att fundera över risker till

förvirring för eleverna när lärarstudenten kombinerar specifika begrepp med valda figurer i matematikundervisningen. Studenten ombeds också att relatera till ett filmklipp och svara på hur en specifik elev har förstått undervisningen. Studenten i fråga har inte analyserat eller reflekterat över observationsunderlaget inför samtalet och lyckas inte bidra till resonemangen om faktiska utfall av sina didaktiska val som högskoleläraren bjuder in till:

Det blir lite konstigt slut, det kan jag hålla med om. Nu i efterhand så kan man ju... jag vet inte vad jag svara på frågan egentligen (Samtal 5).

I citatet instämmer studenten enbart kort i högskolelärarens iakttagelse om otydlighet för elever som en konsekvens av studentens didaktiska val. När studenten inte kan besvara frågan fortsätter ett samtalsmönster som bygger på fråga-svar. Fördjupade och problematiserande resonemang där studenten identifierar konsekvenser för elever utblir således när alla parter inte har förberett sig genom att reflektera över observationsunderlagen inför samtalet. Det finns även exempel där handledaren inte har studerat underlaget och därför inte kan bidra till fördjupning eller problematisering om utfallet av studentens undervisning. I dessa fall kan förhandlingar trots allt pågå mellan student och högskolelärare med handledaren som *perifer deltagare*. Anledningarna till att studenter inte förmår resonera om konsekvenser för elever kan givetvis vara andra än bristande förberedelser. Oavsett orsak får resonemangen om konsekvenser, precis som i övriga teman, olika djup och problematiseras i olika grad i olika samtal.

## Avslutande reflektioner

Studiens syfte var att generera kunskap om digitala trepartssamtal för utveckling av lärarstudenters praktiska yrkeskunnande. Utifrån studiens resultat kan vi konstatera att samtliga studenter *i olika grad* resonerade över egna didaktiska val samt angav handlingsalternativ för undervisning och konsekvenser för eleverna. De fick således sätta ord på sin praktiska yrkeskunskap. Vi kan också konstatera att samtal där studenten hade gjort en fördjupad bearbetning av observationsunderlagen uppfyllde flera aspekter av resonemang med kvalitet (jfr Wall & Lundgren, 2014). Underlagen kan därmed tolkas som möjliggörare för utveckling av praktiska yrkeskunnande. I samtal med begränsad förberedelse hade studenter däremot svårt att komma till djup eller problematisering kring sin praktiska yrkeskunskap. Vår övergripande slutsats är att det finns ett samband mellan kvaliteten i studenters resonemang över sin undervisning, *delade* observationsunderlag samt *utrymme i tid* mellan observation och handledning.

Studien visar ett koncept för handledningssamtal med tre parter, där delning och utrymme i tid kan iscensättas såväl fysiskt som på distans. Vikten av observationsunderlag för bättre analys och reflektion betonas även i andra studier (Kane et al., 2015; Mac Mahon et al., 2019) medan kombinationen med alla deltagares förberedelse är ett centralt bidrag från föreliggande studie. Intervjuer med studenter har synliggjort vikten av förberedelser för studenters aktörskap i handledande samtal (Bjørndal et al., 2023; Wennergren et al., 2018) och i denna studie har även vikten av egen förberedelse identifierats. För att ytterligare diskutera studenters deltagande i resonemangen för utveckling av praktiskt yrkeskunnande tar vi avstamp i studiens centrala begrepp från Wengers (1998) sociala teori om lärande: tillfällig praktikgemenskap, förhandling, förverkligande samt perifert eller legitimt deltagande.

I den tillfälliga praktikgemenskap som trepartssamtalet erbjuder handlade samtalens innehåll om undervisningspraktiken som fanns förverkligad i observationsunderlagen. I samtal där alla tre parter hade analyserat och reflekterat över underlagen framkom en gemensam förståelse för innehållet. När egna förhandlingar om förståelsen av undervisningen skedde före samtalet kunde samtalen erbjuda högre grad av legitimt deltagande med goda förutsättningar att nå djup och problematiseringar i gemensamma förhandlingar. Studentens legitima deltagande blev en viktig faktor för samtalets utfall vare sig det handlade om ett lägga fram lyckade eller mindre lyckade val i undervisningen.

Det framkom få tillfällen där studenten försvarade sig, vilket kan förklaras med studier som visar att observationsunderlag (video) förenklar förståelsen av egna tillkortakommanden i undervisningen jämfört med när de enbart återberättas av handledaren (Wall & Broberg, 2014). I samtalssekvenser där

återberättande tog stort utrymme fanns färre resonemang vilket kan hindra utveckling av praktiskt yrkeskunnande. Trots att varför-frågor kring utfallet sällan ställdes explicit framkom tydliga problematiseringar som indirekt berörde konsekvenser för eleverna. Ytterligare en faktor som påverkade möjligheterna att skapa förståelse för undervisningspraktiken var observationsunderlagens kvalitet, något som krävs för att underlätta analys och reflektion för alla parter (Kane et al., 2015; Neufeldt et al., 1996). Utifrån resonemangens kvalitet i föreliggande studie kan vi konstatera att de flesta observationsunderlag innehöll tillräcklig god kvalitet för att kunna resonera om och reflektera över undervisningen. De framstår som om den multimodala kombinationen av text, film och fotografier i underlagen samt transparens kan bidra till konkreta och gemensamma utgångspunkter för samtal. Dessa utgångspunkter förenklar urval för samtalsinnehåll och har potential att bidra till utveckling av studenters praktiska yrkeskunnande.

Som framgår av resultatet görs kontinuerliga hänvisningar till observationsunderlagen under samtalsgången. Det signalerar vikten av transparenta underlag som kan delas och bearbetas före samtalet (jfr Fröborg et al., 2019). Både korta filmsekvenser och foton bidrog med värdefull information, vilket även framkom i Wall och Brobergs (2014) studie. Vår tolkning är att studentens egen förhandling påverkar ägarskap och deltagande i kommande samtal. Något som blev särskilt viktigt för deltagandet och samtalsinnehåll var olika former av "dörröpnare"; positiv förstärkning, fördjupande eller reflekterade frågor men också subtila signaler som bidrog till att studenten fick utrymme att utveckla och fördjupa sina resonemang. Graden av studentens legitima deltagande påverkades därmed av högskolelärares eller handledares inbjudningar. Något som hämmade samtalsinnehåll var snabba fokusbyten eller plötsliga inspel av nya perspektiv. Förståelse av ämnesbegrepp både möjliggjorde och begränsade resonemangen. När det saknades gemensam förståelse för ett ämnesbegrepp riskerade samtalet att hamna i en återvändsgränd.

De kollektiva underlagen som synliggjorde det gemensamma innehållet, bidrog till studentens legitima deltagande. Flera studenter drev självständiga resonemang och det fanns flera exempel på stort talutrymme och hög delaktighet i samtalen. Sviktande deltagande kan bero på utebliven förberedelse men också på frågornas formuleringar. Det kan även vara ett uttryck för den perifera roll som studenter tenderar att få i handledningssamtal (Kalgraf & Linhardt, 2018; Taflinn & Dimenäs, 2022). Om det sistnämnda är fallet är det positivt att en perifer roll enbart förekom i ett fåtal samtal.

Resultaten visar också att studenter hänvisade till egna kritiska reflektioner (förhandlingar) före samtalet. Dessa vändes ofta inåt mot specifika didaktiska moment i undervisningen och tenderade också att påverka engagemanget i samtalet. För att observationsunderlagen ska ägas av studenterna framstår bearbetningsfasen som avgörande. Resultat från intervjustudier visar samstämmigt att digitala observationsunderlag (video) främjar studenternas självreflektion, vilket i sin tur kan utveckla förmågan som självreflekterande praktiker (Chilton & McCracken, 2017; McCoy & Lynam, 2021). För att medverka till goda förutsättningar för studentens lärande krävs balans i gemensamma förhandlingar kring olika perspektiv oavsett vem som initierar innehållet (Hoffman et al., 2015). Det finns också studier som visar att handledare reducerar sin roll som kritisk vän trots att studenter efterfrågar större utmaningar (Wennergren et al., 2018). I sådana gemenskaper riskerar studentens perifera deltagande att konserveras. Handledare kan således både möjliggöra och begränsa legitimt deltagande och gemensamma förhandlingar. Det ger implikationer om att det krävs gedigen kompetensutveckling för att leda olika former av handledningssamtal. Handledare behöver specifik kunskap om utforskande samtalspraktiker där olika former av underlag används. Det krävs emellertid också kunskap om hur handledare möjliggör och begränsar fördjupade resonemang som kan påverka studenters utveckling av praktiskt yrkeskunnande, något vi valt att fördjupa i en kommande studie.

Sammanfattningsvis bidrar denna studie med kunskap om handledningssamtal mellan tre parter för utveckling av studenters praktiska yrkeskunnande och olika faktorer som kan påverka en sådan utveckling. Trots studiens fokus på trepartssamtal hävdar vi att resultatet kan användas i alla former av handledning som ska bidra till utveckling av praktiskt yrkeskunnande. I vårt fall skedde samtalen på distans. Studien är dock ingen jämförelse mellan fysiska samtal och samtal på distans utan snarare ett sätt att synliggöra ett distanskoncept av trepartssamtal när pandemin inte tillät fysiska möten. Delar av resultatet stämmer

överens med intervjustudier där studenter delgett sina upplevelser av handledningssamtal. Den viktiga skillnaden är dock att denna studie visar vad som faktiskt skedde i samtalen när studenten visade sitt praktiska yrkeskunnande genom att resonera och reflektera över sin undervisning.

## Referenser

- Bjerkholt, E. (2019). *Professionshandledning för lärare*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A. & Thornberg, F. (2023). Exploring the use of Technology designed to support the supervision process in teaching training placement. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3745>
- Blossing, U. & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An individual versus a social learning perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153–171. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970>
- Chilton, H. & McCracken, W. (2017). New technology, changing pedagogies? Exploring the concept of remote teaching placement supervision. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 116–130. <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1366276>
- Dyke, M. Harding, A. & Liddon, S. (2008). How can online observation support the assessment and feedback, on classroom performance, to trainee teachers at a distance and in real time? *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 37–46. <https://doi.org/10.1080/03098770701781432>
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe (red). *Dialog, samspel och lärande* (s. 31–74). Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning: Att utforska undervisningssituationer*. Studentlitteratur.
- Frøborg, H., Wimmerstedt, E. & Steele, S. (2019). *Övningskolor och övningsförskolor: En fallstudie om lärar- och förskolläraryrket* (Rapport 2019:18). Universitetskanslersämbetet. <https://www.uka.se/download/18.233a99f01784aaa5f55a838/1618486329744/rapport-fallstudie-ovningskolor-20190917-1.pdf>
- Gardesten, J. & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarutbildning: Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning & Lärande*, 9(2), 69–96.
- Granheim, U. H. & Lundman, N. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning* [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Kane, T. J., Gehlbach, H., Greenberg, M., Quinn, D. M. & Thal, D. (2015). *The Best Foot Forward project: Substituting teacher-collected video for in-person classroom observations* (First year implementation report). Center for Education Policy Research, Harvard University. <https://educacion.udd.cl/files/2016/04/The-Best-Foot-Forward-Project-Substituting-Teacher-Collected-Video-for-In-Person-Classroom-Observations.-First-Year-Implementation-Report.pdf>

- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34853/gupea\\_2077\\_34853\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34853/gupea_2077_34853_1.pdf)
- Leggatt, S. (2016). Overcoming the barriers of distance: using mobile technology to facilitate moderation and best practice in initial teacher training. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 432–446. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984597>
- Lindqvist, P. (2015). Ödmjuk orubblighet: en avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 1(1), 61–74.
- Mac Mahon, B., Grádaigh, S. O. & Ní Ghuidhir, S. (2019). Supervision: The role of remote observation in the professional learning of student teachers and novice placement tutors. *TechTrends*, 63, 703–710. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00432-z>
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2016). Tablets as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(4), 227–247. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-02>
- McCoy, S. & Lynam, A. M. (2021). Video-based self-reflection among pre-service teachers in Ireland: A qualitative study. *Education and Information Technologies*, 26(1), 921–944. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10299-w>
- Nordängers, U-K. & Lindqvist, P. (2015). "Det såg vi från början..."? Underkännanden i den svenska lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 51–69. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-01-05>
- Nordängers, U-K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande*, 1(6), 80–97.
- Neufeldt, S. A. Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3–9.
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *NORDVEI - Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070>
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable R. E. & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64–82. <https://doi.org/10.1177/0888406408330872>
- Rönnerman, K. Moksnes Furu, E. Salo, P. (2008). Action Research in the Nordic Countries: A way to see possibilities. I K. Rönnerman, P. Salo & E. Moksnes Furu (red.). *Nurturing Praxis: Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s. 21–37). Sense Publishers.
- Sletteland, N.V., Røykenes, K., Hunskaar, I. & Lund, H. (2022). Synchronous video-based supervision and feedback in nursing education: A scoping review. *NORDVEI - Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 2022. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3646>
- Taflin, E. & Dimenäs, J. (2022). Perspektiv på handledning och den handleddes roller i lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), förpublicerad online juni 2022.
- Walkert, M. (2018). Kvalitetsutveckling av digitala trepartssamtal i svensk yrkeslärarutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 160–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1883160>
- Walkert, M. & Söderlind, L. (2018). Digitala tre-parts-samtal under VFU inom den korta lärarutbildningen. I M. Johansson & L. Johansson (Red.), *Verksamhetsförlagd utbildning inom professionsutbildning: Utvecklings- och forskningsprojekt från sjuksköterskeprogrammet och lärarutbildningen* (s. 91–116). Karlstad universitetet.

- Wall, P. & Broberg, Y. (2014). "Projekt VFU och Video". En undersökning av möjligheter och hinder vid genomförandet av trepartssamtal med utgångspunkt i videosekvenser från studenters verksamhetsförlagda utbildning inom skola och skola. Karlstad universitet.
- Wall, P. & Lundgren, P. (2014). *Bedömningen börjar i planeringen: Om att använda sig av bedömningsaspekter*. Karlstad universitet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. University Press.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Wennergren, A. & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47–59.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441>
- Wennergren, A., Thornberg, F., Bjørndal, C. & Mathisen, P. (2018). Lärarstudenters deltagande i interaktiv observation och handledning. En studie om VFU-handledning på övningsskolor. *Högre Utbildning*, 8(2), 72–86. <https://doi.org/10.23865/hu.v8.1078>