

Guide för handledning och bedömning

Grundlärautbildningen 4-6

Reviderad upplaga. Gäller för studenter antagna från höstterminen 2015

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö



Verksamhetsförlagd utbildning

Innehåll

| | |
|---|----|
| Introduktion | 3 |
| Progression i yrkeslärande | 5 |
| Tre domäner av lärares kompetens | 6 |
| Domän 1: Didaktisk/Methodisk kompetens | 6 |
| Domän 2: Relationell/Kommunikativ kompetens | 7 |
| Domän 3: Analytisk/Reflekterande kompetens | 7 |
| Två perspektiv på yrkeslärande | 8 |
| Deltagarperspektiv | 8 |
| Åskådarperspektiv | 8 |
| Mål för VFU I – VFU IV | 10 |
| Didaktisk/Methodisk kompetens | 10 |
| Relationell/Kommunikativ kompetens | 23 |
| Analytisk / Reflekterande kompetens | 27 |
| Mål för VFU II – VFU IV | 30 |
| Didaktisk / Methodisk kompetens | 30 |
| Relationell / Kommunikativ kompetens | 33 |
| Mål för VFU III – VFU IV | 35 |
| Didaktisk/Methodisk kompetens | 35 |
| Relationell / kommunikativ kompetens | 38 |
| Analytisk / Reflekterande kompetens | 40 |
| Referenser | 46 |
| Introduktion av mål i VFU | 47 |

Introduktion

Hösten 2011 startade en ny lärarutbildning vid Linnéuniversitetet. Inför starten har den gamla utbildningen setts över och till viss del förändrats. En del av förändringarna är nationella och hör ihop med beslutet om en ny lärarutbildning, andra är lokala och hör ihop med vår strävan att göra verksamhetsförlagd utbildning till ett av våra styrkeområden. De största förändringarna består av att:

1. VFU i den nya utbildningen inte ingår som delar i andra (teoretiska) kurser. VFU är numera fyra självständiga kurser med egna kursplaner och kursansvariga.
2. Målen för vad de studerande förväntas lära sig under VFU är skrivna utifrån en tanke om progression. Till varje mål finns därför kriterier som beskriver en stegring av kunskapsnivåer.
3. Målen har delats in i tre olika domäner/områden: Didaktisk/Methodisk kompetens, Relationell/Kommunikativ kompetens och Analytisk/Reflekterande kompetens.
4. Målen har också delats in i två olika perspektiv på yrkeslärande – Deltagarperspektiv och Åskådarperspektiv – varifrån studenternas lärande och kompetens i VFU kan beskrivas, utformas och bedömas.

De progressiva kunskapsnivåerna, domänerna samt perspektiven på yrkeslärande utgör tillsammans ett ramverk för VFU. Avsikten med ramverket är att det, tillsammans med vad som står i VFU-handboken, ska användas för att stödja studenternas yrkeslärande och för att ge bra grund för bedömning av deras kompetens. Grunden till ramverket har bland annat hämtats ur internationella, nationella och lokala kriterier för och forskning om lärarkompetens. Ramverket har också tillkommit, granskats och reviderats genom läsning av verksamma lärare från förskolan, fritidshem och skolan samt av medlemmar ur de olika programråden för lärarutbildning vid Linnéuniversitetet. De huvudsakliga författarna och ansvariga för utvecklingen av ramverket är Per Lindqvist och Ulla Karin Nordäng, forskare vid Linnéuniversitetet. Innan samtliga mål och bedömningsgrunder presenteras (från sidan 10) ges en beskrivning av vad som ligger till grund för ramverket. I dokumentet används genomgående orden "elev" och "lärare" vilka förutsätts omfatta såväl barn i förskoleklass som elever i grundskolan respektive alla de lärarkategorier som ansvarar för deras utveckling och lärande.



Progression i yrkeslärande

Studenternas yrkeslärande ska kännetecknas av progression och lärandet kan betraktas som en process där den studerande med bas i tidigare erfarenheter bygger upp en ny förståelse och förmåga till yrkesmässig handlingsberedskap. Progressionen kan förstås både som en utökning och en fördjupning av de uppgifter den studerande ställs inför, men det handlar också om graden av självständighet. I början kan det handla om begränsade uppgifter med mycket stöd och handledning medan det i slutet av utbildningen handlar om att självständigt ta det helhetsansvar som yrkesutövningen kräver. För att progression ska kunna understödjas, diskuteras och bedömas har varje mål inom VFU beskrivits i fem olika nivåer. Dessa anger hur det successivt krävs en allt större kompetens för att kunna uppfylla målet. De olika nivåerna har rubrikerna:

- Underkänd (U)
- Introducerande (I)
- Grundläggande (Gr)
- Utvecklad (Ut)
- Fördjupad och tillämpad (FT)

För nivåerna Underkänd, Grundläggande samt Fördjupad och tillämpad finns i ramverket beskrivningar av vad den studerande förväntas kunna. De mellanliggande nivåerna – Introducerande och Utvecklad – är dock inte beskrivna. Dessa nivåer anger istället att den studerande har visat kompetens som ligger mellan två andra nivåer. För att till exempel vara godkänd på den introducerande nivån har en studerande visat kompetens som tydligt överstiger underkänd nivå och potential att uppnå grundläggande nivå under nästa VFU. Hon/Han är ”på väg mot” grundläggande nivå.

Sammanlagt finns 28 mål för VFU. Alla mål införs dock inte i samma VFU-period. Sexton mål införs i VFU I, fyra mål tillförs i VFU II och åtta mål i VFU III. Samtliga mål finns uppställda i bilaga 1. För att den studerande ska ges godkänt på ett – för den aktuella VFU-perioden – nyinfört mål krävs att hon/han uppfyller kraven för introducerande nivå. Införda mål återkommer därefter i alla de resterande VFU-perioderna. För godkänt betyg krävs då att den studerande förmår uppfylla kriterier på allt högre nivåer inom samma mål. Det ska krävas mer och mer för att få godkänt.

Tre domäner av lärares kompetens

Så fort man försöker konkretisera vilka kompetenser lärare har, eller bör ha, blir listan närmast oändlig. Ett sätt att försöka ringa in kompetenser är att dela in dem i olika större domäner eller områden. Det bör dock påpekas att i utövandet av det pedagogiska arbetet hänger allt ihop. En uppdelning av lärares kompetenser kan bara göras i teorin, i praktiken är de olika delarna alltid sammanvävda. Trots detta – för att kunna begreppsliggöra kompetensen och på det sättet kunna skapa förutsättningar för att bättre stödja och bedöma studenternas yrkeslärande – har vi valt att dela in de mål som de studerande ska tillägna sig under VFU i tre ömsesidigt beroende domäner: Didaktisk/Metodisk, Relationell/Kommunikativ och Analytisk/Reflekterande kompetens. Man kan naturligtvis diskutera vilken av dessa som bör ”komma först” i ett sånt här dokument. Att kunna upprätta relationer med elever och kollegor är naturligtvis helt grundläggande för att överhuvudtaget kunna ägna sig åt didaktiska frågor. Men vi har – inom grundlärarprogrammet – valt att lägga den Didaktiska/ Metodiska kompetensen först, för att peka på att skola och utbildning är institutioner med lärande och kunskapsförmedling som centrala, överordnade målsättningar. Som bedömare kan man naturligtvis använda bedömningsunderlagen i vilken ordning som helst.

Domän 1: Didaktisk/Metodisk kompetens

En av grundstenarna inom domänen består av ämneskompetens. En student som tar examen på vår lärarutbildning måste både ha, kunna använda sig av och visa förmåga att vidareutveckla sitt ämneskunnande. Kompetensen ska vara både bred och djup samt visa sig i den studerandes praktiska handlingar. Det räcker emellertid inte med att ha goda ämneskunskaper. En viktig dimension av kompetensen inom området handlar om förmågan att skaffa kunskap om elevens erfarenheter, kunskaper, intressen och behov. En skicklig lärare förmår integrera sin förståelse av ämnet/ innehållet med kunskaper om eleverna, för att sedan ta beslut om mål för lärandet samt välja organisation för verksamheten, lärandeaktiviteter, material eller andra resurser som gynnar såväl individuellt som kollektivt lärande. Även förmågan att lyfta fram själva lärandet som aktivitet och göra det synligt för eleverna ingår i domänen, liksom kompetensen att kunna bedriva lärandeaktiviteter inom ramen för den målstyrda skolan. En studerande som avslutat utbildningen måste vara förtrogen med de olika styrdokument som ligger till grund för arbetet. En sådan förtrogenhet måste också visa sig i den studerandes handlingar och reflektioner. En viktig aspekt av domänen är förmågan att entusiasmera elever, att visa att man tror på deras förmåga och att kunna uppvisa handlingskraft i didaktiska sammanhang.

Domän 2: Relationell/Kommunikativ kompetens

Färdigheter och förmågor inom denna domän handlar i stor utsträckning om kommunikation. En skicklig lärare kan gå in i ett lyhört samspel med individuella elever och grupper av elever, men även med andra aktörer inom skolans område: Föräldrar/vårdnadshavare, kollegor, ledning, företrädare från andra yrkesgrupper och det omgivande samhället. Grundläggande i kommunikationen är att den bygger på respekt och att den möjliggör inflytande och delaktighet. För att få till stånd gynnsamma läroprocesser måste en lärare kunna etablera och upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna men också utöva ledarskap. Lärararbetet handlar om välvägd balans och tydliga ramar. Läraren bör vara medveten om, och konstruktivt kunna använda, balanser mellan närhet och distans, omsorg och auktoritet, ödmjukhet och orubblighet i relationer med eleverna. Hon/Han måste också ha förmågan att förhandla fram ramar och rutiner som blir styrande för vilka relationer som möjliggörs. Det handlar med andra ord om ”vilken atmosfär” läraren lyckas skapa i sitt ledarskap. Slutligen måste hon/han kunna visa medvetenhet om hur styrdokumentens grundläggande värden relaterar till det egna förhållningssättet.

Domän 3: Analytisk/Reflekterande kompetens

I denna domän av lärares yrkeskompetens handlar förmågor och färdigheter om att kunna reflektera över och analysera sina personliga erfarenheter, andras systematiserade erfarenheter (teoretiska argument) och personliga värderingar (etiska argument). I Skollagen § 5 står att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En erfarenhet är beprövad först när den systematiskt granskats, utvärderats och kritiskt diskuterats, det räcker alltså inte med att referera till individuella erfarenheter eller ”sunt förnuft”. En studerande på vår lärarutbildning kan koppla de egna handlingarna och de egna värderingarna till andras erfarenheter, styrdokument och vetenskapliga teorier. Hon/han har också beredskap för att ompröva egna praktiska teorier och värderingar. I kompetensen ingår inte bara ambitionen att reflektera kring, påverka och utveckla den egna verksamheten, utan också viljan att delta i kollektiv utveckling av skolan. Iakttagelser och erfarenheter måste därför kunna kommuniceras, diskuteras och ifrågasättas tillsammans med andra, i kollegier, arbetslag eller andra pedagogiska forum. Förmågan till reflektion och analys får dock inte leda till ständigt tvivel och ältande tankar. Det är viktigt att en lärare inte förlorar sin handlingskraft och att hon/han är på väg mot att utveckla en rimlig, långsiktig och hållbar strategi för sitt arbete. De egna intentionerna måste kunna balanseras mot faktiska villkor för verksamheten, samtidigt som läraren visar vilja att påverka villkoren och därmed utvidga handlingsutrymmet.

Två perspektiv på yrkeslärande

I lärarutbildning, liksom i många andra professionsutbildningar, finns ett ofta oproblematiserat ideal om att ”teori” och ”praktik” bör integreras. Som regel sker detta genom att de ”teoretiska” avsnitten av utbildningen förser de ”praktiska” med en rad uppgifter. Det teoretiska vetandet och det praktiska kunnandet kan dock betraktas som två olika kunskapsformer med olika karaktärer och som kräver olika lärprocesser. För att, som slutresultat, verkligen kunna integrera teori och praktik föreslår vi att en systematisk organisation för – och koordinering av – de olika lärprocesserna upprättas. I avsikt att åstadkomma detta har lärarutbildningen vid Linnéuniversitetet valt att beskriva lärandet inom de tre kompetensdomänerna utifrån två positioner – *delta-garperspektiv* och *åskådarperspektiv*. Det ska här betonas att båda perspektiven på yrkeslärande är lika viktiga att hantera i en lärarutbildning, men de uppgifter som den studerande ska genomföra för att uppnå målen kan utformas och bedömas på olika sätt. För att tydliggöra detta anges i bedömningskriterierna vilket perspektiv som dominerar lärandet inom varje mål.

Deltagarperspektiv

Enligt detta perspektiv är syftet med VFU att föra in den studerande i en yrkespraktik och i en yrkesgemenskap. Här finns kunnande och expertis – kompetensen växer ju längre ”in” man kommer i verksamheten. I det här perspektivet är VFU-läraren en förmedlare av den ofta outtalade eller tysta kunskap som anses giltig, och den huvudsakliga uppgiften för VFU-läraren är att agera modell och att hitta lagom svåra uppgifter åt den studerande allteftersom denna växer in i yrkesrollen. Lärandet ses som en social process och som en rörelse – från perifert (lärling) mot centralt (mästare) deltagande i en yrkesgemenskap. Lärande baseras inte i huvudsak på artikulerad, distanserad eller kritisk teoretisk reflektion, utan på görande och erfarenheter (som naturligtvis också grundar sig på reflektion) och är dessutom så intimt förbundet med den praktiska situationen att det i princip bara kan förvärfvas där. Man måste visa och öva, få tillfälle att träna och misslyckas. För att kunna bedöma den studerandes kunnande måste därför hennes/hans handlingar observeras. Inom detta perspektiv är det viktigt att den studerande får tillfälle att under långa praktikperioder ”bada” i yrkespraktiken och verkligen delta i den, samt att VFU-uppgifter som förs med från de teoretiska delarna av utbildningen – om sådana förekommer – har karaktären av erkännande snarare än granskande av praktiken. De kan till exempel utformas så att man ger den studerande uppgiften ”Följ din handledare under ...”, ”Planera i samråd med din handledare ...” Det handlar om att delta och genom *övning* kvalificera sig som lärare.

Åskådarperspektiv

I detta perspektiv på yrkeslärande är det viktigt att den studerande ges tillfällen att pröva på eller bevittna typiska situationer i yrket som därefter får utgöra exempel

och underlag för reflektion. Centralt är att kunna distansera sig från verksamheten för att så att säga ”få syn på den” och på de underliggande värderingar och mönster som styr. VFU-lärarens uppgift är i detta perspektiv att stödja den studerande i problematisering och reflektion kring yrket och handledarrollen innebär till stor del att vara en kritisk samtalspartner. Om praktiksituationen är välfungerande eller inte har ingen avgörande betydelse eftersom i princip alla situationer kan utgöra en grund för reflektion. Någon ”rätt eller riktig” yrkesutövning existerar inte och poängen med att vistas i yrkesfältet är att se många olika situationer i avsikt att kritiskt granska och problematisera dessa. Kvalificerad yrkesutövning handlar i detta fall om att ha förmåga att diskutera och ifrågasätta sitt handlande och väga alternativ mot varandra. En bedömning av den studerandes kompetens under en VFU-period behöver, enligt detta perspektiv, inte alltid grunda sig på observationer av handlingar. Den kan likaväl baseras på den studerandes muntliga eller skriftliga reflektioner. I denna teoretiska position ses det som en poäng att VFU är varierad, att man får uppleva olika verksamheter och att perioderna är korta (t.ex. fältstudier). Vanligt är också att VFU-perioden föregås av teoretiska kurser och att teoribaserade uppgifter förs med från de universitetsförlagda delarna av utbildningen. Utan så kallade ”teoretiska glasögon” får den studerande svårt att upptäcka vad som egentligen utspelar sig i verksamheten. Uppgifter här kan till exempel handla om att följa enskilda elever för att observera deras utveckling ur ett bestämt perspektiv, att observera grupper för att upptäcka maktstrukturer, att fokusera genusaspekter eller att granska styrdokument. Det handlar, kort och gott, om att ställa sig *bredvid* och försöka förstå verksamheter genom att betrakta och försöka analysera dem.

I de matriser nedan som beskriver kunskapsprogressionen inom varje mål anges vilket perspektiv som dominerar lärandet inom varje mål. De olika perspektiven symboliseras av två olika bilder:



Deltagarperspektiv




Åskådarperspektiv

I matrisen kan också avläsas vilken godkändnivå som gäller för respektive VFU-period. Målen har dessutom kompletterats med en beskrivning samt förslag på frågor som kan ställas kring den studerandes kunnande. Förslagen till frågor följer tanken om progression, det vill säga de som relaterar till introducerande och grundläggande nivå kommer först. Övriga dokument som finns till hands för att stödja studenter, handledare och lärarutbildare är VFU-handboken, kursplanen samt ”Bedömningsunderlag” – det dokument som handledaren ska fylla i efter VFU-perioden.

Mål för VFU I – VFU IV

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | Kunna formulera tydliga lärandemål som är ändamålsenliga och anpassade till eleverna (D1) | Godkänd för VFU, period |
|---|---|--------------------------------|
| Underkänd | Den studerande formulerar endast undantagsvis tydliga lärandemål <i>eller</i> den studerande väljer mål som inte är ändamålsenliga och anpassade till eleverna. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande formulerar tydliga lärandemål som till stor del är ändamålsenliga och anpassade till eleverna. Hon/Han har argument för sina val. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande formulerar tydliga lärandemål och för en genomtänkt argumentation kring ändamålen och lämpligheten inför eleverna <i>eller</i> den studerande formulerar tydliga lärandemål som är ändamålsenliga och anpassade till eleverna och som tar hänsyn till grupper av elever eller individer. | IV |

Människor lär sig överallt och lärande pågår ständigt och i alla sammanhang. På gott och ont, vi lär oss både bra och dåliga saker. När vi talar om lärande i skolan handlar det om en särskild slags aktiviteter, nämligen de som äger rum inom ramen för institutionaliserade former av studier. Skolan är en miljö för studier. När vi talar om "inlärningssvårigheter" menar vi oftast svårigheter att anpassa sig till denna miljö, det handlar alltså om "studie-svårigheter". Avsikten är att eleverna genom att delta i dessa studier ska lära sig något. Det första målet handlar därför om hur den studerande, med stöd i sina ämneskunskaper och med bas i sin förståelse av eleverna, kan formulera ändamålsenliga, rimliga och tydliga mål för arbetet, på kortare eller längre sikt. Vi söker en förmåga att översätta det aktuella lektions- eller aktivitetsinnehållet till mål för elevernas lärande. Vad är det jag vill att eleverna ska lära sig genom denna aktivitet? Det kan handla om fakta, förståelse av begrepp och så vidare men också om färdigheter, sociala förmågor eller värden. Oavsett vilken typ av mål det handlar om ska läraren ha förmåga att artikulera hur elevernas kunskap, attityder, handlingar eller förmågor förväntas utvecklas genom deltagande i aktiviteten. På lägre kriterienivåer handlar det främst om att – med stöd i handledning – tydligt kunna formulera mål för att på högre nivåer till detta lägga en förmåga att mera självständigt kunna formulera mål samt att kunna justera och anpassa målen till eleverna, på grupp- eller individnivå. Det handlar också om att, inför elever och handledare, kunna argumentera för sina val. På vilket sätt framstår dessa mål som ändamålsenliga och rimliga i förhållande till den aktuella elevgruppen?

Förslag på frågor som man kan ställa sig inför handledning och bedömning:

- Har den studerande förmåga att formulera något mål för lärandet i relation till den aktuella lektionen/aktiviteten?
- Kan den studerande formulera målet/målen tydligt?
- Är målet/målen rimliga?
- Inser den studerande att det är skillnad mellan själva aktiviteterna och målen med dessa?
- Kan den studerande beskriva målen för eleverna?
- Kan den studerande formulera mål med ett visst mått av självständighet, eller krävs mycket handledning?
- Kan den studerande anpassa målen till (ha olika målsättningar för) grupper/individer?
- Kan den studerande ge en acceptabel förklaring till varför skilda målsättningar är tillämpliga för grupper/individer?

Didaktisk/Metodisk kompetens

|  | Kunna presentera lärandemål och lärandeaktiviteter för eleverna på ett begripligt och tydligt sätt (D2) | Godkänd för VFU, period |
|---|---|--------------------------------|
| Underkänd | Den studerande ger sällan information om lärandemål och lärandeaktiviteter till eleverna eller information som ges är otydlig eller svårbegriplig. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den information om lärandemålen som eleverna får är tydlig och begriplig. Den studerande förser också eleverna med tydlig och begriplig information om de aktiviteter som ska användas i avsikt att nå målen. De flesta av eleverna kan förstå informationen. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den information om lärandemålen och lärandeaktiviteterna som eleverna får är tydlig, begriplig och entusiasmerande. Informationen anpassas såväl till kollektivet som till enskilda individer/grupper. Samtliga elever ges goda förutsättningar att delta i lärandeaktiviteterna. | IV |


– Vad är det vi ska lära oss? – Vad ska vi göra nu, magistern? Det här målet relateras till den studerandes förmåga att tydliggöra målet med den specifika aktiviteten, liksom aktiviteten i sig. Hur ska vi göra och vad är målet med detta? En sådan kommunikation av mål kan göras på flera olika sätt. I vissa fall kan målet med aktiviteten kommuniceras uttalat i början av aktiviteten. Andra gånger kan läraren låta eleverna "upptäcka" målet med aktiviteten först efter hand. Oavsett hur detta går till måste eleverna uppfatta aktiviteten som meningsfull i något avseende. De måste

också förstå hur de ska göra. Vad som förväntas av dem. Precis som när det gäller kommunikation av mål, finns här ett otal sätt att tydliggöra för eleverna hur de ska genomföra aktiviteten. Talade eller skrivna instruktioner, förklaringar, på förhand uppgjorda kontrakt med eleverna... exemplen är många. Vad den studerande måste kunna visa är att hon/han på ett tydligt och begripligt sätt förmår instruera eleverna.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Kommunikerar den studerande målet med aktiviteten (uttalat eller outtalat)?
- Förstår de flesta av eleverna vad de förväntas göra efter att den studerande instruerat dem?
- Hjälper den studerande enskilda elever/grupper av elever att förstå vad som förväntas av dem?
- Kan eleverna genomföra aktiviteten utifrån den studerandes presentation?

Didaktisk/Methodisk kompetens

| | | |
|---|--|-------------------------|
|  | Kunna konstruera eller välja metoder, aktiviteter, material och andra resurser som är lämpliga för eleverna och anpassade till lärandemålen (D₃) | Godkänd för VFU, period |
| Underkänd | Den studerande väljer oftast metoder, aktiviteter som inte är lämpliga för eleverna och som inte är anpassade till lärandemålen. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande väljer metoder, aktiviteter som är lämpliga för eleverna och som är anpassade till lärandemålen. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande väljer metoder, aktiviteter och material som tillåter skillnader i lärande mellan individer eller grupper av elever. | IV |


Att kunna välja metoder (vad läraren gör), aktiviteter (vad eleverna förväntas göra), material och andra resurser utgör en viktig kompetens hos läraren. Aktiviteterna bör uppmuntra till deltagande och engagemang hos eleverna och till att lyfta fram deras erfarenheter, oavsett om metoden som valts handlar om ”katederundervisning”, lärarledda diskussioner, grupparbeten, samarbeten, ”fylla-i-övningar” eller andra format. Elevrollen kan emellertid inte uteslutande handla om att sitta och lyssna, lärandet kräver också aktivitet, reflektion och förståelse för vad man håller på med. Aktiviteterna kan variera på en skala mellan helt lärarledda till helt elevinitierade.

I valet av metoder och aktiviteter skall den studerande ständigt relatera till de valda lärandemålen, vissa mål kanske lämpar sig bättre att ta sig an i helgruppsdiskussion medan andra tjänar på att behandlas i små grupper, eller individuellt. Samtidigt måste valen relatera till eleverna och deras förutsättningar. På högre nivåer krävs därför – förutom att den studerande förmår att mera självständigt välja metoder och aktiviteter – att allt större hänsyn tas till individer eller grupper av elever.

Förslag på frågor som man kan ställa sig inför handledning och bedömning:

- På vilka sätt är valda aktiviteter, material och andra resurser ändamålsenliga för lärandemålen?
- På vilka sätt är de anpassade till elevernas erfarenheter, frågor, behov och skilda förutsättningar?
- På vilka sätt ger de en chans till varierat deltagande hos eleverna?
- Hur involveras eleverna i syftet med aktiviteten?
- Hur påverkar den studerande elevernas möjligheter att förstå sammanhang på olika sätt?
- Med vilken grad av självständighet har metoder, aktiviteter och material valts?

Didaktisk/Methodisk kompetens

| | | |
|---|---|-------------------------|
|  | Kunna konstruera och välja ut bedömningsformer som är lämpliga för eleverna och som är anpassade till lärandemålen (D₄) | Godkänd för VFU, period |
| Underkänd | Den studerande visar inte förmåga att genomföra en lämplig och anpassad uppföljning av elevernas lärande eller den planerade bedömningsformen är klart olämplig för eleverna och inte anpassad till lärandemålen. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande planerar för eller genomför uppföljningar av elevernas lärande som är lämpliga för eleverna och anpassade till lärandemålen. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande beskriver hur hon/han kommer att använda resultatet från uppföljningen i kommande planering av undervisning. | IV |


Det är bara genom att följa upp och utvärdera som läraren kan få kunskap om hur väl planeringen lyckats. Har målen för avsnittet uppnåtts och i vilken grad? Svaren på sådana frågeställningar bör vara grunden för den fortsatta planeringen, både

vad gäller att välja lämpliga mål och aktiviteter. Bedömningsformerna ska vara anpassade till lärandemålen. Om dessa riktas mot individuellt lärande bör strategier för uppföljning också riktas mot individer. Om målen riktas mot grupper av elever, bör också uppföljningen riktas mot grupper. Det finns en hel rad strategier – från elevportfolios eller självvärdering till skriftliga prov eller tester – det viktiga är att den bedömningsform som planeras eller genomförs är systematisk och relateras till både elever och mål. Den måste kunna förse läraren med sådan information att den gynnar fortsatt planering av arbetet och den måste ge möjlighet för eleverna att verkligen visa fram vad de lärt eller åstadkommit. ”Lämplighet” innebär i denna målbeskrivning också frågan om hur ofta bedömning/uppföljning bör ske och i vilken omfattning. En snabbt utkastad fråga i en helgrupp kan ibland vara nog för att ta reda på om man ”är på rätt väg”, medan man vid andra tillfällen kan behöva genomgående insikt i enskilda elevers förståelse av ett innehåll för att greppa variation och djup. Att ensidigt välja samma form för bedömning kan missgynna särskilda grupper av elever, därför bör en variation av bedömningsformer nyttjas – eller diskuteras som möjligheter – för godkänt på de högre nivåerna.

Förslag på frågor som man kan ställa sig inför handledning och bedömning:

- Hur relaterar den förslagna/genomförda uppföljningen till avsnittets lärandemål?
- Ger den föreslagna/genomförda uppföljningen användbar information inför kommande planering?
- Är bedömningen/uppföljningen anpassad till eleverna och till grupper/individer så att de får möjlighet att verkligen visa fram vad de lärt eller åstadkommit?
- Nyttjas en variation av metoder alt. kan den studerande beskriva alternativa metoder för bedömning/uppföljning?
- Kan den studerande beskriva hur resultaten kommer att användas i framtida planering?
- Visar den studerande förmåga att involvera eleverna i bedömnings/uppföljningsarbetet?

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | Kunna kommunicera förväntningar till eleverna och visa tilltro till deras förmåga att lära (D5) | Godkänt för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande kommunicerar explicit eller implicit till elever eller till gruppen som helhet att hennes/hans förväntningar på deras lärande är låga. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande kommunicerar förväntningar som speglar tilltro till elevernas förmåga att lära. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande uppmuntrar aktivt eleverna att möta utmaningar i lärandet. | IV |

En lärare måste omfatta tanken att skolan är en plats för lärande och att alla elever kan lära. Hon/Han måste utstråla, och kunna kommunicera både uttalat och outtalat, en tro på att varje elev är förmögen att göra framsteg. I avsikt att uppnå detta kan den studerande välja mål som är utmanande – men trots allt möjliga att uppnå – och kombinera detta med att uppmuntra eleverna att ta risker, utmana dem och stärka deras självtillit. I alla grupper finns elever med skilda förutsättningar, kunskaper och behov. Förväntningar och utmaningar måste därför anpassas och vara rimliga och realistiska, men man får samtidigt inte glömma bort att förväntningar ofta styr resultat och uppnåendeegrad. Elever som uppfattar att deras lärare förväntar sig att de ska lyckas anstränger sig mera. Lärares förtroende och tilltro är en avgörande faktor för elevernas framgång, liksom för deras förmåga att möta tillfälliga motgångar.

Förslag på frågor som man kan ställa sig inför handledning och bedömning:

- Hur visar den studerande, i ord, handling och attityd att varje elev är förmögen att göra framsteg?
- På vilket sätt visar eleverna att de uppfattar att den studerande har förväntningar på, men också tilltro till, deras förmåga att lära?
- Väljer den studerande mål som är utmanande men möjliga att uppnå?

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | Kunna uppmuntra eleverna att utvidga sitt tänkande och lärande (D6) | Godkänd för VFU, period |
|---|--|--------------------------------|
| Underkänd | Den studerande uppmuntrar inte elevernas initiativ till att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | I relation till lärandeinhåll uppmuntrar den studerande elevernas initiativ till att tänka oberoende, kreativt och kritiskt. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande använder sig av aktiviteter eller strategier som är utformade i avsikt att uppmuntra eleverna att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt kring andras och eget lärande. | IV |

Skolans mål är att främja elevers utveckling till aktiva, kreativa och kompetenta individer och medborgare. Det kan handla om att i varje situation uppmuntra elever att utveckla och ha tilltro till sin egen förmåga att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt. Att uppmuntra eleverna att "gå bakom" fakta, göra kopplingar mellan situationer och företeelser, förutsäga utfall eller upptäcka andra metoder för att lösa problem. En metod kan vara att använda "öppna" frågeställningar, att ge tid till reflektion eller att ge uppgifter som kan lösas på ett flertal sätt, men oftast dyker möjligheter att tänka kreativt kring en företeelse upp spontant, som när läraren frågar eleverna om deras uppfattningar eller om alternativa förklaringar. Med växande erfarenhet kan den studerande designa undervisningsaktiviteter så att eleverna ges ökade möjligheter att tänka oberoende, kreativt och kritiskt.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning

- Har den studerande förmåga att uppmärksamma och utnyttja situationer där eleverna, enskilt och tillsammans, ges möjlighet att utvidga sitt tänkande?
- Utmanar den studerande eleverna att tänka oberoende?
- Har den studerande förmåga att använda innehåll eller aktiviteter som en språngbräda för möjligheter att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt kring en fråga?

Didaktisk/Metodisk kompetens

|  | Kunna visa handlingskraft i didaktiska sammanhang (D7) | Godkänd för VFU, period |
|---|--|--------------------------------|
| Underkänd | Den studerande gör sällan försök att ta itu med uppkomna situationer eller specifika lärandebehov hos eleverna. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande försöker ta itu med uppkomna situationer eller specifika lärandebehov hos eleverna <i>eller</i> föreslår möjliga handlingar som hon/han skulle kunna vidta för att möta den uppkomna situationen och elevernas behov. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande tar itu med uppkomna situationer och/eller specifika lärandebehov hos eleverna och kommer också med förslag på möjliga handlingsalternativ. | IV |

Lärare möter varje dag en rad utmaningar. Gjorda planeringar måste överges, oförutsedda situationer uppstår, allt blir – helt enkelt – knappast aldrig som man tänkt. I allt detta måste läraren behålla sin handlingskraft och använda sin egen kreativitet och påhittighet för att komma vidare, hitta nya vägar, pröva nya modeller. Det handlar inte så mycket om att lyckas nå det avsedda resultatet, att t.ex., lyckas nå alla elever eller att få alla elever att lära sig ett innehåll. Det handlar istället om att ständigt söka alternativ. Att inte bli uppgiven eller att ständigt skylla på faktorer utanför lärarens påverkan, som elevers hemförhållanden, dåliga vanor, skolans (dåliga) ekonomi o.s.v. Den studerande skall inte förväntas redogöra för en komplett plan över hur de oförutsedda situationerna eller elevernas specifika lärandebehov hade kunna hanterats, utan mera visa på en vilja att engagera sig i sökandet efter lösningar. Med erfarenhet växer en lärares verktygslåda och repertoaren av möjliga handlingsalternativ utökas.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning

- Visar den studerande, i handling, vilja och förmåga att ta itu med oförutsedda situationer eller hastigt uppkomna lärandebehov?
- Riktar den studerande frågor till sig själv kring vad som skulle kunna vara en möjlig lösning?
- Prövar den studerande, i handling, nya lösningar?
- Kan den studerande i efterhand ge förslag på möjliga alternativ?
- Kan den studerande se och fånga de "lärandemöjligheter" som plötsligt visar sig i formella och informella sammanhang?

Didaktisk/Metodisk kompetens

|  | Kunna redogöra för betydelsen av för verksamheten relevanta aspekter av elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter (D8) | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande uppvisar en bristande förståelse för varför det är viktigt att ha kännedom om elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter, saknar sådan kännedom och vet inte hur de kan skaffa sig sådan information. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande uppvisar viss förståelse för varför det är viktigt att ha kännedom om relevanta aspekter av elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter, kan beskriva ett tillvägagångssätt för att skaffa sig sådan information och har viss kännedom om sådana aspekter. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande uppvisar en omfattande förståelse för varför det är viktigt att ha kännedom om relevanta aspekter av elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter, kan beskriva flera tillvägagångssätt för att få sådan information, uppvisar en omfattande förståelse för sådana aspekter och förmår använda sig av dessa i val av lärandeaktiviteter och lärandeinhåll. | IV |


Att lära sig något nytt innebär oftast att "omorganisera" det man redan kan och vet, eller att konstruera en ny version av verkligheten av "gammalt tankematerial". Detta betyder att elevernas erfarenheter, såväl individuella som kulturella, utgör basmaterialet för själva lärandet. Undervisning handlar ofta om att bygga broar mellan denna bas och det eftersträvade lärandemålet. Det blir därför avgörande för en lärare att känna till vilka erfarenheter och kunskaper eleverna har. Ibland kan sådant visa sig genom en enkel kunskapsdiagnos inför ett aktuellt moment, eller genom en klassrumsdiskussion där det tänkta lärandeinhållet presenteras och sätts i relation till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Men ibland kan mera omfattande och/eller informella metoder behöva sättas i spel för att få veta något om elevernas motivation, intressen eller kulturella resurser. Det kan handla om att observera interaktioner mellan elever, att studera hur de använder språket eller hur de närmar sig uppgifter på olika sätt och utifrån olika perspektiv. I förskoleklassen och i skolan möts människor av olika kön, med skilda socioekonomiska förutsättningar, etnicitet, religion eller trosuppfattning, med eller utan funktions- hinder, med olika sexuell läggning och i olika åldrar. Så långt det är möjligt bör lärare försöka skaffa sig kännedom om, och känslighet inför, sådana villkor utan att för den skull ha stereotypa förväntningar på någon utifrån grupptillhörighet. Att den studerande ska ha kännedom om alla elevers redan erövade kunskaper och tidigare erfarenheter, eller att hon/han ska känna till och förstå alla elevers villkor och kulturella bakgrund är knappast rimligt att begära.

Vad man kan begära är att den studerande visar förståelse för värdet av sådana kunskaper och att hon/han kan beskriva något eller några sätt som kan användas för att öka kunskaperna. Kraven måste också ställas i relation till det antal elever den studerande möter under sin VFU. Handlar det om väldigt många elever kanske man endast kan begära att den studerande har en uppfattning av villkor på gruppnivå, medan man i mindre undervisningsgrupper kan begära mer.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Gör den studerande försök att ta reda på något om elevernas kunskaper eller erfarenheter inom det aktuella området?
- Kan den studerande förklara varför det är viktigt att ha kunskaper om elevernas skilda förutsättningar och villkor?
- Kan den studerande beskriva något tillvägagångssätt för att få reda på mer om sina elever.
- Är den studerande rimligt förtrogen med aspekter av elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter (i relation till storlek på den grupp elever som den studerande finns i under sin VFU)?

Didaktisk/Metodisk kompetens

|  | Kunna redogöra för styrdokumentens målsättningar och hur dessa kan omsättas i pedagogisk praktik (D9) | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande uppvisar bristande kunskap om relevanta styrdokument och/eller aktuella mål för verksamheten. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande har kännedom om styrdokument och relevanta mål för aktuell verksamhet. Förmår tolka dem och koppla dem till de egna didaktiska valen. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande kan formulera och kommunicera relevanta mål och bedömningskriterier utifrån styrdokumentet. Hon/Han kan anpassa former för bedömning till aktuella mål och kan, med utgångspunkt i utvärdering, föreslå utveckling av den egna eller den lokala praktiken. | IV |


Att arbeta som lärare innebär att vara en länk i en kedja av lojaliteter. Man förutsätts vara lojal mot sina elever, mot deras föräldrar/vårdnadshavare, mot sina egna ideal och mot sina kollegor men också mot sitt uppdrag. En prioriterad lojalitet utgörs följaktligen av de styrdokument som gäller för verksamheten. De intentioner som den studerande har bör stå i samklang med de mål som skrivs fram i styrdokumentet.

För att kunna uppnå detta krävs en god kännedom om dokumenten samt en förståelse för hur de kan översättas och relateras till verksamheten. När den studerande väljer aktiviteter, material och andra resurser för att stimulera lärande, det vill säga när didaktiska val görs, bör hon/han tränas att finna motiv för dessa i styrdokumentet. Den studerande som kommit längre i utbildningen bör också kunna ställa gjorda val i relation till styrdokumentet för att reflektera över utfallet, för att justera egna framtida didaktiska val eller för att föreslå utveckling av verksamheten.

Förslag på reflekterande frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Vet den studerande vilka styrdokument som gäller för den aktuella verksamheten?
- Kan den studerande koppla den egna verksamheten (mål, metoder och aktiviteter) till mål i styrdokumentet?
- Kan den studerande, utifrån någon form av utvärdering, ge förslag på hur verksamheten kan utvecklas för att bättre motsvara styrdokumentets krav?

Didaktisk/Methodisk kompetens

| | | |
|---|---|-------------------------|
|  | Kunna reflektera över användning av digitala verktyg i relation till elevernas lärande (D10) | Godkänd för VFU, period |
| Underkänd | Den studerande kan inte identifiera eller redogöra för hur digitala verktyg används i verksamheten. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande kan identifiera och redogöra för hur digitala verktyg används i relation till elevernas lärande. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande kan värdera användningen av digitala verktyg i relation till elevernas lärande. | IV |

Det mål som ska uppnås inom området enligt examensbeskrivningen för lärarutbildning är att den studerande ska visa ”Förmåga att använda informationsteknik i den pedagogiska verksamheten och inse betydelsen av olika mediers roll för denna”. Digital kompetens ska här ses som en del av en bredare kommunikativ kompetens och centralt är att den studerande i undervisningssammanhang kan ta tillvara de möjligheter som digitala verktyg erbjuder, men också inse att användningen av digitala verktyg inte med automatik leder till att lärandet går ”snabbare” eller blir ”bättre”. I samband med detta bör studenten kunna visa förmåga att orientera sig i det stora informationsflödet och visa på ett källkritiskt förhållningssätt. Målet handlar också om att kunna identifiera och reflektera över hur medier påverkar unga


människors värderingar och uppfattning av omvärlden och att kunna ta ställning till etiska frågor kring bemötande och konflikter i relation till digital användning.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Ser den studerande möjligheter att använda digitala verktyg?
- Har den studerande kunskaper om hur de kan användas?
- Reflekterar den studerande kring digitala medier utifrån en ”instrumentell” tekniksyn, det vill säga kopplar möjligheter med tekniken till användning per automatik. ”Bara för att jag använder datorn så kommer något att bli bättre, gå snabbare eller bli mera effektivt”? Eller ser den studerande erbjudanden hos tekniken som beroende av didaktiska övervägningar, det vill säga värderar användningen?
- Initierar den studerande samtal med elever kring de miljöer som besöks på nätet? Förs samtal kring sammanhang? Avsändare? Etik?



Didaktisk/Metodisk kompetens


| | | |
|---|--|-------------------------|
|  | Kunna visa förmåga att kommunicera med elever (R₁) | Godkänd för VFU, period |
| Underkänd | Den studerande visar inte tillräcklig öppenhet för att etablera kontakt och föra dialog med eleverna eller de försök som den studerande gör för att skapa kontakt är olämpliga eller inte ändamålsenliga. Hon/Han kan inte uttrycka sig tydligt och korrekt (muntligt och skriftligt) i kommunikationen med eleverna. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande visar öppenhet för att etablera kontakt och föra dialog med eleverna. De försök som den studerande gör för att skapa kontakt är lämpliga och ändamålsenliga och har en välavvägd balans mellan närhet och distans. Hon/Han kan uttrycka sig tydligt och korrekt såväl muntligt som skriftligt i kommunikationen med eleverna. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande visar förmåga att skapa god kontakt med och upprätta goda relationer till eleverna på sätt som är ändamålsenliga i förhållande till elevernas skilda bakgrunder och behov. Det finns hos den studerande en tydlig vilja till och strävan efter att eleverna ska känna att möjligheten till kontakt och relation alltid finns. Hon/Han kan leda resonerande samtal i lyhört samspel med eleverna både enskilt och i grupp. Under dessa samtal förmår den studerande upprätthålla en välavvägd balans mellan att vara inklämmande inför individen/gruppen och samtidigt upprätthålla ett tydligt ledarskap. | IV |

Grunden för all framgångsrik verksamhet ligger naturligtvis i förmågan att skapa och upprätthålla goda relationer med eleverna. Den studerande måste visa förmåga att knyta kontakter. Hon/han måste tydligt visa en nyfikenhet och vilja att kommunicera och att samtal med eleverna värdesätts. Inbjuder den studerande eleverna att ta kontakt? Utvecklas en känsla för vilka sätt att kommunicera som är lämpliga, beroende på sammanhanget och eleven? Har den studerande förmåga att uppfatta när t.ex. kroppskontakt är välkommen och lämplig och när den inte är det? Sättet på vilket man skapar och upprätthåller relationer är avgörande för hur man kan bygga sitt ledarskap. Här är det viktigt att den studerande förmår upprätthålla ledarskapet genom att finna balansen mellan närhet och distans. Den egna personen är ett viktigt verktyg i ett sådant arbete. Den studerande måste utveckla ett omdöme för var gränsen går mellan personligt och privat samt hur auktoriteten kan upprätthållas samtidigt som omsorgen om eleverna betonas.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Försöker den studerande hitta vägar att kommunicera och knyta kontakter med eleverna? Tar den studerande ögonkontakt? Prägla kommunikationen av respekt, uppriktighet, omtanke och humor?

Relationell/Kommunikativ kompetens

| | | |
|---|--|-------------------------|
|  | Kunna välja eller skapa, samt upprätthålla, en fysisk miljö för lärande som är trygg och stimulerande (R₂) | Godkänd för VFU, period |
| Underkänd | Den studerande tillåter att den fysiska miljön är otrugg eller tillåter att den fysiska miljön hindrar elevernas lärande. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande gör försök att skapa en fysisk miljö som är trygg och som inte hindrar elevernas lärande. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande gör förberedelser för att miljön ska vara trygg och anpassad för alla elevers behov. Om den studerande inte har möjligheter att till fullo påverka den fysiska miljön, anpassas aktiviteterna i möjligaste mån till den existerande miljön. | IV |


Detta mål handlar om hur den fysiska inramningen samspelar med lärarens intentioner, de mål som satts upp för en aktivitet och elevgruppen. Hur iscensätts lärandeaktiviteten? I första hand gäller det naturligtvis att försöka undanröja sådant som gör att eleverna riskerar att skada sig eller på annat sätt uppleva att miljön är otrugg. I det vidare perspektivet handlar det emellertid också om att försöka skapa bra (fysiska) förutsättningar för en lärandeaktivitet. Det kan handla om enkla saker, som att flytta bord eller bänkar för att en diskussion lättare ska kunna föras ansikte mot ansikte, eller att flytta aktiviteten till ett lämpligare rum. Men det kan också handla om att medvetet försöka påverka den omgivande miljön så att den blir ett tillskott och så att den understödjer de intentioner läraren har. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling skriver man i läroplanen. Hur den studerande förmår använda den fysiska miljön som ett redskap för att uppnå sina intentioner blir viktigt att bedöma. Hur reflekterar miljön, klassrummet eller utrymmet det lärande som förväntas pågå där?

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Innehåller miljön risker eller faror som den studerande inte uppmärksammar?

- Har den studerande tänkt till kring den fysiska miljön och försökt anpassa den till sina intentioner?
- Har den studerande – i den mån det finns möjlighet – försökt göra miljön ”attraktiv”, funktionell, inspirerande, inbjudande? Kan man tydligt se att detta är en plats för lärande? Visas eleverbeten upp? Används miljön som en resurs? Görs det möjligt för alla elever att delta i aktiviteter?

Relationell/Kommunikativ kompetens

|  | <i>Kunna skapa ett klimat i den pedagogiska verksamheten som präglas av lyhördhet och respekt (R₃)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande saknar lyhördhet eller är respektlös i bemötandet av eleverna eller tolererar uppenbart respektlöst beteende bland eleverna. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande försöker agera lyhörd och respektfullt i bemötandet av elever och gör konstruktiva försök att bemöta beteenden eller situationer som bryter mot normer och/eller goda relationer i samvaron. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande är lyhörd och respektfull i bemötandet av elever. Hon/Han bemöter beteenden och situationer som bryter mot normer och/eller goda relationer i samvaron på ett konsekvent sätt och med rimlig framgång. Hon/Han visar förmåga att självständigt kunna upprätthålla tydliga gränser och befrämjar aktivt ett tillåtande och respektfullt beteende bland eleverna. | IV |


Var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. I läroplanens inledande kapitel slår man fast att alla tendenser till nedvärderande beteenden ska stävjas. Eleverna ska mötas med respekt både för sin person och för sitt arbete. Detta mål handlar om att säkerställa att de lärarstudenter som examineras vid Linnéuniversitetet har förmåga att skapa ett klimat där alla elever känner att de har lika mycket värde. Det handlar om att försöka vara rättvis, men inte på ett ”tekniskt” eller ”stereotyp” sätt – alla elever ska inte behandlas på precis samma vis. En förmåga till lyhördhet är central. Det handlar om att få alla elever att känna att de betyder något och att de är viktiga, samtidigt som de måste inse att de är del av ett sammanhang där också andra betyder något och är viktiga. Den studerande måste kunna sätta värde på varje elevs olika sätt att uttrycka sig och samspela med andra, oavsett kön och bakgrund. En sådan attityd och sådana handlingar bör också ”smitta av sig” till gruppen så att ett klimat av lyhördhet och respekt för varandra etableras

och upprätthålls. Ett sådant klimat är en förutsättning för att verksamheten kan bedrivas under demokratiska former eftersom det möjliggör ansvar, solidaritet, delaktighet och inflytande. Den blivande läraren får inte acceptera respektlösa uttalanden eller beteenden mellan eleverna utan att agera.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Finns det drag av exkludering eller nonchalans gentemot vissa elever/elevergrupper?
- Riktas den studerande överdriven uppmärksamhet mot vissa elever/elevergrupper?
- Visar den studerande att hon/han har stereotypa eller fördomsfulla uppfattningar om vissa elever/elevergrupper?
- Riktas den studerande obefogade eller negativa kommentarer mot vissa elever/elevergrupper?
- Arbetar den studerande aktivt med att försöka etablera ett respektfullt klimat i gruppen?
- Har hon/han rimlig framgång i sina försök?
- Reagerar den studerande på kränkande eller respektlösa uttalanden eller beteenden i gruppen?
- Agerar hon/han på ett lämpligt sätt om sådana situationer uppstår?

Relationell/Kommunikativ kompetens

|  | <i>Kunna visa ledarskap och professionellt förhållningssätt (R₄)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande kan inte skilja på rollen som kamrat och lärare. Den studerande visar inte heller förmåga att samla/ leda en grupp. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande skiljer på rollen som kamrat och lärare. Den studerande visar på förmåga att, i strukturerade situationer, samla och leda en grupp. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande visar förmåga att växla mellan roller och har inga problem att återta ledarrollen. Visar, med rimlig framgång, förmåga att samla och leda grupper i alla de situationer som krävs för yrkesutövningen. | IV |

Flera av våra studerande kommer direkt in i utbildningen från gymnasiet och från sin roll som elev förväntas de nu växla över till rollen som lärare. Det kan, till en början, vara svårt att inse att dessa roller skiljer sig åt. Läraren har ett ansvar att leda verksamheten. Det förväntas att de har auktoritet. I möten med elever måste


den studerande därför kunna visa en tydlighet. Det innebär att hon/han ibland, samtidigt som respekt för eleverna upprätthålls, måste kunna "stå i vägen" och sätta gränser. Förmågan att kunna leda och samla olika konstellationer av grupper är av stor betydelse. Denna förmåga handlar till stor del om att kunna balansera sitt ledarskap mot elevers/elevgruppers skilda behov och förutsättningar men också beroende på vad situationen kräver. Det finns inte bara ett sätt att "hålla ordning" och "ordning" behöver inte heller alltid se ut på samma sätt. De vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för sin omvärld. Därför är alla som arbetar på skolan viktiga förebilder. Läraren måste vara, och agera medvetet som, en modell för samvaron. Kompetensen inom målet kan med andra ord sägas handla om hur väl den studerande förmår skapa ett ramverk kring verksamheten. Hur tydligt formuleras förväntningar på umgänget? Vad framstår som acceptabelt inom ramen som den studerande etablerat?

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Visar den studerande att hon/han är beredd att ta på sig ledarskapet? Försöker hon/han medvetet agera som en förebild?
- Har den studerande förmågan att kombinera ett tydligt ledarskap med bibehållen respekt för eleverna?
- Kan den studerande visa följsamhet i sitt ledarskap beroende på elever och situation?
- Kan den studerande växla mellan att i en situation vara inkännande och personlig, en slags "kompis" och att i nästa vara "lärare" utan problem? Respekterar eleverna växlingarna?



Analytisk / Reflekerande kompetens


|  | <i>Kunna visa förmåga att reflektera och ställa frågor runt verksamheten (A1)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande visar ingen förmåga eller ambition att ställa frågor runt sin egen praktik eller verksamheten i stort. Visar inga tecken på nyfikenhet. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande visar förmåga att, med argument hämtade ur teoretiskt vetande eller praktisk erfarenhet, ställa relevanta frågor kring sin egen praktik eller verksamheten i stort. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande visar förmåga att, utifrån en syntes av teoretiskt vetande och praktiska erfarenheter, ställa kreativa frågor för forskning och verksamhetsutveckling. | IV |

Att arbeta med lärande och utveckling innebär med nödvändighet att man är en "reflekerande praktiker". Problem och dilemman uppstår ständigt i vardagen och vi vet att lärare mer eller mindre oupphörligt reflekterar över sin verksamhet. Ambitionen är att en studerande på vår lärarutbildning ska komma ut i arbetslivet med en utvecklad förmåga att ompröva egna praktiska teorier och värderingar. Det handlar om att låta verksamheten vila på vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet. I kompetensen ingår inte bara ambitionen att reflektera kring, påverka och utveckla den egna verksamheten, utan också viljan att delta i kollektiv utveckling av skolan. För att, mot slutet av utbildningen, kunna uppnå detta krävs att den studerande redan tidigt visar nyfikenhet och vilja att ställa frågor runt sin egen praktik liksom runt verksamheten i stort. Efter hand bör den studerande kunna uppfatta hur komplext arbetet är och att man hela tiden måste omvärdera och ta ut ny kurs för att kunna hålla blicken fast vid målet. De teorier som den studerande lärt sig under de universitetsförlagda kurserna kan sällan användas för att lösa verkliga problem i vardagen. De kan snarare användas som redskap för att försöka tolka och förstå denna vardag och till att försöka få syn på sammanhang som annars hade förblivit dolda. Så kan till exempel teorier kring genus göra att vi plötsligt får syn på hur ojämnt talutrymmet fördelas i en grupp och vårt praktiska kunnande kan då hjälpa oss att hitta modeller för hur vi ska försöka fördela den jämnare. Mot slutet av utbildningen bör den studerande kunna kombinera sina kunskaper om teori med sina erfarenheter i verksamheten, kunna se hur de hänger samman men också – och kanske framför allt – kunna ställa kloka frågor som kan leda till vidare studier liksom till utveckling av vårt kunnande och av verksamheten i stort.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Är den studerande nyfiken? Ställer hon/han frågor?
- Visar den studerande en öppen attityd och en vilja att ompröva?
- Drar den studerande slutsatser utifrån praktiska erfarenheter? Tar hon/han vara på andras erfarenheter?
- Visar den studerande förmåga att ibland koppla sina erfarenheter till teori? Gör hon/han spontant sådana kopplingar? Leder det till några diskussioner kring genomförande eller omvärderingar?
- Förmår den studerande identifiera relevanta problemområden och frågeställningar som skulle kunna leda till vidare studier? Till utveckling av verksamheten?

Analytisk / Reflekterande kompetens

|  | <i>Kunna relatera de grundläggande värderingarna i styrdokumentet till egen verksamhet (A2)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande har bristande kännedom om grundläggande värderingar i styrdokumentet och kan inte ge exempel på hur styrdokumentets värderingar kan komma till uttryck i egen verksamhet. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | I |
| Grundläggande | Den studerande har god kunskap om grundläggande värderingar i styrdokumentet och kan ge exempel på hur värdegrunden kan komma till uttryck i egen verksamhet. | II |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | III |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande har strategier för hur styrdokumentets värderingar kan komma till uttryck i egen verksamhet, kan beskriva hur hon/ han arbetar aktivt med att utveckla/utvärdera värdegrundsfrågor. | IV |

”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (...) Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta...” skriver man i Lgr 11. Vad betyder detta för min verksamhet? Mål och riktlinjer i styrdokumentet pekar ut vilka normer och värden skolan ansvarar för att utveckla hos eleverna. Dessa normer och värden måste den studerande först och främst ha kännedom om. Utöver kännedom krävs en förmåga att tolka målen och försöka begripa innebörden av dem. Man måste också kunna föreställa sig en verksamhet som möjliggör förverkligande av de utpekade värdena. Vilka värderingar kommunicerar vi i arbetet med eleverna? Hur kommer värdegrunden

till uttryck gentemot kollegor? Föräldrar/Vårdnadshavare? Den studerande måste erövra förmågan att distansera sig för att kunna reflektera över de värderingar som hon/han ”förmedlar och förankrar” varje dag och i alla sammanhang. Mot slutet av utbildningen ska den studerande också kunna beskriva hur hon/han medvetet och aktivt försöker arbeta med utveckling av värdegrundsfrågor. Hur arbetar vi mot en mer demokratisk skola? Hur försöker vi säkra alla elevers lika värde? Jämställdhet? Solidaritet?


Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Känner den studerande till styrdokumentens mål och riktlinjer vad gäller normer och värden?
- Kan den studerande koppla styrdokumentens skrivningar till egna handlingar eller som grund för att diskutera den pedagogiska verksamheten?
- Förmår den studerande reflektera över sitt eget förhållningssätt och vilka värderingar som det signalerar?
- Är den studerande aktiv i samtal om värdegrunden?



Mål för VFU II – VFU IV

Didaktisk / Metodisk kompetens

|  | <i>Kunna göra undervisningsinnehållet begripligt för eleverna (D11)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Innehållet i den aktuella undervisningssituationen görs inte begripligt för eleverna eller väsentliga felaktigheter i innehållet förekommer. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | II |
| Grundläggande | Undervisningsinnehållet innehåller inga väsentliga felaktigheter. De flesta eleverna ges möjlighet att tillägna sig det. Den studerande visar förmåga att identifiera egna behov av ytterligare kunskap. | III |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | IV |
| Fördjupad – Tillämpad | Undervisningssituationen har en logisk och sammanhängande struktur och den studerande förmår göra logiska och kreativa kopplingar mellan undervisningens innehåll och de lärandeaktiviteter som används. | |


Det är skillnad på att kunna något själv och att försöka få någon annan att lära det. Det här målet handlar om hur den studerandes eget ämneskunnande och förståelse av innehållet sätts i spel i undervisningen. När hon/han förmår "översätta" sitt eget tänkande runt ett innehåll och involvera eleverna i det. För att kunna lära, måste eleverna känna någon form av engagemang – någon form av meningsfullhet – det kan handla om mening på ett mera personligt plan men också om intresse ur ett rent "akademiskt" perspektiv. En del av målet handlar följaktligen om den studerandes förmåga att utgå ifrån elevernas bakgrundskunskaper, intressen och erfarenheter. Att ta avstamp i personliga erfarenheter för att fånga och bygga upp ett intresse för ett särskilt innehåll är ett vanligt exempel. Eftersom det inte är särskilt troligt att man lyckas engagera elever inför ett innehåll som de finner totalt obegripligt kan deras engagemang vara ett bra mått på om den studerande lyckats. Mot slutet av utbildningen ska den studerande inte bara kunna behandla innehåll som "bitar" eller "snuttar" som kan presenteras utan inbördes ordning eller i vilken ordning som helst. Nu ska den studerande kunna identifiera någon form av sammanhang där det specifika innehållet fyller en särskild och logisk plats.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Har den studerande tillräckliga kunskaper?

- Kan den studerande kommunicera vilket innehåll eleverna förväntas lära sig? Om aktiviteten är elevcentrerad – har lärare strukturerat miljön, uppgiften eller aktiviteten så att eleverna kan förstå vilket innehåll de förväntas lära sig?
- Verkar eleverna engagerade (med det tänkta innehållet)?
- Framgår det att innehållet är en del av en större och sammanhängande struktur?

Didaktisk/Methodisk kompetens


|  | <i>Kunna ha överblick över elevernas förståelse av undervisningsinnehållet, ge feedback till eleverna för att stödja deras lärande och anpassa lärandeaktiviteter utifrån vad situationen kräver (D12)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande gör sparsamma försök att ta reda på om eleverna förstår och hon/han ger dem sällan feedback. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | II |
| Grundläggande | Den studerande skaffar sig överblick över elevernas förståelse av undervisningsinnehållet genom en variation av undervisningsmetoder och arbetssätt. Eleverna får lämplig feedback. | III |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | IV |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande har en god överblick över individuella elevers eller grupper av elevers förståelse av undervisningsinnehållet och kan göra nödvändiga justeringar i val av metoder, aktiviteter och material. Eleverna får feedback som är underbyggd och anpassad till eleven eller gruppen. | |

Det här målet refererar till den överblick, feedback och anpassning av aktiviteter som sker under tiden lärandeaktiviteten pågår. Det handlar om den så kallade formativa bedömningen, den bedömning som gör att man ibland växlar spår, byter aktivitet eller snabbar på ett förlopp beroende på de signaler man uppfattar från gruppen eller från enskilda elever. Läraren kan här använda sig av en rad olika tekniker för att skaffa sig överblick, det kan handla om snabbt utkastade frågor eller om att vandra runt och översiktligt kontrollera skriven text. Det kan också handla om att uppmärksamma elevers kroppsspråk. I mångkulturella grupper, särskilt i sådana där man kan anta att färdigheterna i svenska är begränsade, måste man kanske specifikt fokusera elevers olika sätt att uttrycka att de t.ex. inte förstår vad som ska göras. Det kan också finnas kulturella skillnader i sättet att uttrycka att man inte hänger med eller har svårt att förstå innehållet. Den studerande ska, mot slutet av utbildningen, kunna ge individuell feedback i avsikt att aktivt stödja och ge konstruktiv återkoppling i avsikt att alla ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Hon/Han ska också visa förmåga att justera och anpassa metod eller aktivitet om det visar sig nödvändigt, samt visa prov på att förmå "fånga lärandetillfällen i flykten" om tillfället erbjuds.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Försöker den studerande skaffa sig överblick över hur ett presenterat innehåll "landat" i gruppen/hos den enskilda eleven?
- Kan den studerande, under pågående aktivitet, använda sig av olika sätt att ta reda på om – och hur – eleverna förstår innehållet?
- Justerar den studerande sin planering om signaler visar att det behövs?
- Ger den studerande lämplig och anpassad feedback?

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | <i>Kunna använda tiden effektivt i syfte att gynna eleverns lärande (D13)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande ägnar en stor del av tiden åt aktiviteter som inte gynnar lärandeinhåll eller lärandeaktiviteter eller upplägget gynnar inte elevernas lärande av innehållet. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | II |
| Grundläggande | Användningen av tiden upplevs som förhållandevis effektiv för de flesta av eleverna. Procedurer som gynnar lärandeinhåll eller lärandeaktiviteter upptar en stor del av tiden. | III |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | IV |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande använder tiden effektivt. Upplägget av aktiviteter och procedurer gynnar elevernas motivation och tempot är anpassat till gruppen/individerna. | |

En del av tiden i ett klassrum eller i en grupp både kan, ska och måste ägnas åt aktiviteter som inte omedelbart riktar fokus mot lärande av något särskilt innehåll. Det här målet riktas emellertid mot den tid då läraren har fokus mot ett särskilt innehåll, vi kan kalla det "undervisningstid". Den utmärks av en tydlig intention och en ambition att eleverna ska lära ett utpekad innehåll. Det vi vill bedöma är om den studerande förmår att hålla ett lagom tempo och om användningen av tiden upplevs som effektiv. Går det för fort? Hinner eleverna med? Finns det för långa pauser eller ineffektiva moment? Tappar eleverna fokus?

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Har den studerande planerat aktiviteten så att tiden känns väl utnyttjad?
- Verkar det som om eleverna ägnar sig åt de föreslagna uppgifterna, eller innehållet, den mesta av tiden?
- Bidrar planeringen till att skapa motivation hos gruppen/den enskilda eleven?

Relationell / Kommunikativ kompetens

|  | <i>Kunna verka för elevers och föräldrars/vårdnadshavares inflytande och delaktighet (R5)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande visar bristande intresse och engagemang för elevers behov av inflytande och delaktighet. Hon/Han har ringa uppfattning om former för elevinflytande eller om former för föräldrars/vårdnadshavares delaktighet i skolan. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | II |
| Grundläggande | Den studerande visar intresse och engagemang för elever och deras villkor för, och behov av inflytande och delaktighet. Hon/Han har bildat sig en uppfattning om olika former för elevinflytande samt om hur föräldrar/vårdnadshavare kan göras delaktiga i verksamheten. | III |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | IV |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande uppmuntrar eleverna att ta initiativ till delaktighet samt att reflektera över arbetet i skolan. Hon/Han tar tillvara elevernas inflytande och delaktighet i planeringen av arbetet och har strategier för hur föräldrarna/vårdnadshavare kan ses som en tillgång i verksamheten. | |

Det finns elever som låter bli att gå på toa en hel skoldag för att det saknas läs. Andra hoppar över lunchen för att de inte orkar med ljudvolymen i matsalen. Studier visar att när elever själva får tycka till om skolan handlar det oftast om den fysiska miljön, elevrådet kan vara med och bestämma om man ska köpa in bollar till fotbollsplan. Men elevers rätt till inflytande handlar om mer än så. Enligt skol- och arbetsmiljölag har elever också rätt att påverka sin egen utbildning och att vara med och utforma eller förändra den gemensamma värdegrunden för skolan. De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen, skriver man i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet". Här framgår det att läraren ska svara för att alla elever får reellt inflytande över arbetssätt och arbetsformer. Eleverna ska också ha inflytande över undervisningens innehåll och läraren ska se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad. I Skolverkets allmänna råd "Planering och genomförande av undervisning" skriver man att läraren vid planering av undervisning bör "utgå från elevgruppens intressen, erfarenhet och föreställningar kring det undervisningen ska behandla så att eleverna får ett reellt inflytande". Här beskrivs en form för elevinflytande, men det finns naturligtvis många fler. Att göra eleverna delaktiga i utvärdering, kan vara ett exempel. För elever är det viktigt att konkret kunna se att deras inflytande ger resultat i frågor som rör deras vardag. På samma sätt måste föräldrar/vårdnadshavare ses som en tillgång när det gäller utveckling av verksamheten. Det är skolans och

föräldrarnas/vårdnadshavarnas gemensamma ansvar att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för elevernas utveckling och lärande.


Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Visar den studerande att hon/han tar elevernas inflytande på allvar?
- Kan den studerande ge exempel på olika former för elevinflytande?
- Gör den studerande försök att skapa delaktighet i val av metoder, aktiviteter och material?
- Kan den studerande redogöra för hur föräldrar/vårdnadshavare kan ses som en tillgång i arbetet?



Mål för VFU III – VFU IV

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | <i>Kunna göra lärandet synligt (D14)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande saknar ambition att se lärandesituationen ur elevernas perspektiv och ger inte eleverna möjlighet att se sig själva som lärande. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande gör ansträngningar att växla perspektiv och förstå lärandet utifrån rollen som elev. Hon/Han försöker göra lärandet synligt genom att inbjuda eleverna att växla perspektiv och själva förstå situationen som en lärande situation, där de är sina "egna" lärare. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande växlar perspektiv och gör tydliga ansträngningar att förstå lärandet utifrån rollen som elev. Hon/Han inbjuder eleverna att växla perspektiv och själva förstå situationen som en lärande situation, där de är sina "egna" lärare. Den studerande lyfter fram lärandet som aktivitet och mål och försöker framgångsrikt göra det synligt. | |

När John Hattie publicerade sin metastudie över vilka faktorer som påverkar elevernas resultat, valde han att kalla den "Visible learning" (synligt lärande). Hans sammanfattande slutsatser är att läraren har stor betydelse och lärares förmåga att göra lärandet synligt, att lyfta fram det som aktivitet och mål är viktigt för att eleverna ska uppfatta sig som lärande. Att peka på vad man har lärt sig (under dagen, under det aktuella tillfället, under perioden) som man inte förut behärskade är en svår, men central, kvalitet hos den skickliga läraren. Att visa fram lärandet som en spännande och utmanande aktivitet. Ett annat sätt kan vara att låta eleverna växla roller och själva agera lärare, eller att läraren går in i rollen som elev. Att uppmärksamma eleverna på vad som förändrats, utvecklats eller utvidgats i deras kunskande eller vetande och att visa på hur detta har gått till är en central del av kompetensen.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Försöker den studerande själv förstå vad eleverna lärt sig?
- Gör den studerande försök att lyfta fram själva lärandet?
Försöker hon/han visa vad det är eleverna lärt sig?

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | <i>Kunna reflektera över i vilken utsträckning lärandemålen har uppnåtts (D15)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande kan inte beskriva/identifiera lärandesituationens fördelar eller hur situationen behöver utvecklas/förbättras i relation till lärandeinnehållet. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande kan beskriva lärandesituationens fördelar och framgångar och kan också beskriva/identifiera hur situationen behöver eller kan utvecklas/förbättras i relation till lärandeinnehållet. Den studerande kan i generella termer beskriva hur hon/han kan använda sig av de gjorda erfarenheterna från situationen i sitt framtida arbete. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande kan bygga en argumentation kring sina framtida överväganden med hjälp av såväl evidens från observerade situationer som med stöd i didaktisk teori. | |

Att vara lärare handlar om mycket mer än att interagera med en grupp eller klass under "lektionstid" eller i andra undervisningssammanhang. Det handlar om reflektion och ständig utvärdering såväl före som efter varje form av aktivitet och att fråga sig: Vad var det som fungerade bra? Vad gick inte som jag tänkt mig? Den studerande måste visa förmåga att reflektera över sin praktik. Hon/Han måste både kunna identifiera det som gått bra och våga se det som inte gått lika bra för att kunna utveckla sin praktik och hitta nya lösningar. Många gånger blir det inte alls som man tänkt sig, det tillhör lärares vardag att ständigt känna att man "kunde gjort bättre" eller att aktiviteter inte fungerar som man tänkt. Det som ska bedömas är således inte hur framgångsrik den studerande varit i sina intentioner. Men att kunna utvärdera sin praktik och att kunna använda erfarenheterna för att utveckla den tillhör lärarens uppgifter. Mot slutet av utbildningen har den studerande ett förråd av pedagogiskt och didaktiskt teoretiskt vetande och bör kunna ställa sin utvärdering i relation till detta.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Överensstämmer den studerandes beskrivning av vad som gått bra eller mindre bra med handledarens/examinatorns?
- Vilket stöd har den studerande för sin beskrivning (exempel, resultat o.s.v.)?
- Hur beskriver den studerande att hon/han tänker använda de gjorda erfarenheterna?
- Kan den studerande argumentera för en förändring av framtida planering/verksamhet med stöd i såväl sina egna erfarenheter som i didaktiskt vetande?

Didaktisk/Metodisk kompetens


|  | <i>Kunna förstå och kommunicera relationer mellan tidigare lärandeinnehåll, nuvarande lärandeinnehåll, och det innehåll som eleverna ska lära senare (D16)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande kan inte beskriva hur det aktuella lärandeinnehållet relaterar till tidigare eller framtida innehåll eller beskrivningen är ologisk eller bristfällig. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande kan på ett logiskt sätt beskriva hur det aktuella lärandeinnehållet relaterar till tidigare och framtida lärandeinnehåll. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande kan förklara hur lärandeinnehållet relaterar till ämnets/ämnesområdets struktur. | |

Det här kriteriet handlar om hur läraren förstår strukturen eller den hierarkiska uppbyggnaden av ett ämne eller ett innehåll och hur ett lärandemoment kan bygga på eller kopplas till det som lärts innan och det som kommer att läras senare. Den studerande ska kunna beskriva och placera det planerade innehållet i relation till det som varit och det som ska komma. Under senare del av utbildningen ska den studerande också kunna motivera varför denna ordning är logisk utifrån kännedom om ämnet/områdets struktur.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Kan den studerande förklara hur det innehåll hon/han planerat eller genomfört kan kopplas till vad eleverna tidigare lärt?
- Kan den studerande förklara hur det kan kopplas till framtida innehåll?
- Kan den studerande diskutera hur det innehåll som planerats eller genomförts relaterar till hela ämnets/ämnesområdets logiska uppbyggnad?

Relationell / kommunikativ kompetens


|  | <i>Kunna skapa professionella relationer till kollegor i syfte att dela undervisningserfarenheter och för att koordinera lärandeaktiviteter för eleverna (R6)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande visar bristande kunskap om vilka resurser kollegorna kan utgöra <i>eller</i> är medveten om att kollegor kan utgöra resurser men bemödar sig inte om att nyttja deras erfarenheter och kunskaper, trots att behov föreligger eller att detta skulle kunna medföra förbättringar. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande visar att hon/han har kunskap om de resurser som kollegornas erfarenheter och kunskaper utgör och gör försök att nyttja dem när egna behov uppstår. Hon/Han visar också vilja att dela med sig av egen erfarenhet i kollegiala sammanhang. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande visar prov på samarbete med kollegor även utanför själva lärandesituationen. Hon/Han visar att kollegornas erfarenheter och kunskaper utgör en resurs och deltar aktivt i kollegiala aktiviteter. | |

Lärarkyrket uppfattades under lång tid som ett ensamarbete. Till viss del kan det fortfarande uppfattas så, men samarbetet lärare emellan och mellan lärare och andra yrkesgrupper har kommit att bli en allt mer central och viktig del av yrkesvardagen. Man kan, helt enkelt, knappast klara sig utan att kunna skapa professionella relationer, de har blivit en förutsättning för att klara arbetet i skolan. I examensbeskrivningen för grundlärarprogrammet står att den studerande ska ”visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt ...”.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Vet den studerande vem hon/han skulle kunna vända sig till för att få hjälp att utveckla sin undervisning eller att hantera situationer som hon/han själv inte upplever sig bemästra?
- Visar den studerande att hon/han verkligen uppfattar kollegorna som en resurs?
- Visar den studerande vilja att delta i kollegiala aktiviteter?
- Bidrar hon/han till dessa?

Relationell / kommunikativ kompetens


|  | <i>Kunna kommunicera med föräldrar eller vårdnadshavare om elevernas lärande eller skolsituation (R7)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande visar bristande vilja till samverkan och dialog med föräldrar/vårdnadshavare eller visar ingen kunskap om former för sådan kommunikation <i>eller</i> gör inga försök att kommunicera med föräldrar/vårdnadshavare trots att behov och möjligheter föreligger. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande visar vilja till samverkan och dialog med föräldrar/vårdnadshavare samt visar kunskap om former för kommunikation som hon/han kan använda i skilda syften. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande beskriver situationer då hon/han har kommunicerat med föräldrar/vårdnadshavare runt elever. Den studerande kan visa exempel på sådan kommunikation. Exempelen demonstrerar förmåga att kommunicera såväl läranderesultat som elevens sociala situation. | |

Alla som arbetar i skolan ska samarbeta med elevernas vårdnadshavare. Det är lärarens ansvar att fortlöpande hålla föräldrar/vårdnadshavare informerade om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling. Det är också lärarens ansvar att hålla sig informerad om elevens personliga situation. Graden av och formen för kommunikation med vårdnadshavare varierar naturligtvis med elevens ålder. Potentiella former för sådan kommunikation kan vara allt från schemalagda utvecklingssamtal till spontana samtal när man ses utanför skolan eller i organiserade former som t.ex. veckobrev. För lärare som i sin undervisning kommer i kontakt med många elever blir de realistiska förutsättningarna annorlunda än för ”klassläraren” som möter ett begränsat antal elever varje dag. För den studerande kan det, p.g.a. sekretess mm, vara svårt att få tillträde till vissa arenor för kommunikation kring eleven. Hon/Han måste emellertid visa en vilja till dialog med föräldrar/vårdnadshavare och får inte dra sig undan när tillfälle bjuds. Den studerande måste också kunna visa att hon/han har en förmåga att på ett respektfullt sätt kommunicera med vårdnadshavare kring olika frågor.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Visar den studerande vilja att samverka och kommunicera med vårdnadshavare?
- Om tillfälle bjuds, kommunicerar den studerande med vårdnadshavare på ett lämpligt sätt?
- Kan den studerande visa exempel på tillfällen då hon/han kommunicerat med vårdnadshavare?

Analytisk / Reflekterande kompetens

|  | <i>Kunna visa förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån etiska argument (A3)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|--|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande är omedveten om hur de egna värderingarna tar sig uttryck i lärarrollen. Hon/Han har svårt att se att olika pedagoger bär på skilda värderingar och att olika värderingar ger avtryck i verksamheten. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande kan se kopplingar mellan egen/andras praktik och egna/andras värderingar. Hon/Han kan även koppla sina egna värderingar till värden som beskrivs i styrdokumentet. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande är tydligt medveten om och kan beskriva de egna värderingarna och hur de påverkar praktiken. Hon/Han kan även identifiera och förstå andra värderingar. Den studerande är beredd att diskutera och ifrågasätta vilka värderingar som ligger bakom de egna handlingarna, liksom de värderingar som ligger bakom styrning och granskning av verksamheten. | |


Det viktigaste redskapet i läraryrket är lärarens egen person. De värderingar en lärare har kommer därför alltid att påverka hennes eller hans praktik, de utgör själva grundbulten i uppdraget. Per Fibæk Laursen skriver i sin bok "Den autentiska läraren" att autenticitet, en slags "äkthet", förutsätter någon slags mening eller betydelse. Det är endast handlingar som vi själva kan uppfatta som kärleksfulla eller uppbyggliga som vi är beredda att kalla autentiska och som lägger grunden för en framgångsrik lärargärning. Vad vi uppfattar som kärleksfullt eller uppbyggligt utgår emellertid alltid från vår meningshorisont. Det är våra värderingar som avgör. Det ligger inbyggt i autenticitetsbegreppet att man vill uträtta något, att det finns något meningsfullt som man vill arbeta för att uppnå. Och detta är något som man måste vilja själv. Om man som lärare bara följer skolläroplanens anvisningar eller läroplanens krav är man en "anonym funktionär och inte en autentisk professionell" skriver Fibæk Laursen. En bra lärare förkroppsligar sitt budskap och förmedlar till sina elever att det finns något där som är värdefullt att lära sig. Det är detta engagemang, denna personliga inlevelse som är drivkraften för många skickliga lärare. Men detta måste kombineras med en insikt om de egna värdena och hur de påverkar praktiken, liksom en förståelse för att kollegor kan drivas av andra värden. De egna värdena får heller inte strida mot de värden som beskrivs som grundläggande i styrdokumentet. Vår ambition är att våra lärarstudenter ska utvecklas till "autentiska" lärare som drivs av starka ideal och som har förmåga att förkroppsliga dem, men samtidigt vill vi att den studerande visar en förmåga

till att distansera sig. Vi vill att den studerande ska kunna diskutera, erkänna och respektera att andra ideal kan leda till andra ställningstaganden.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Visar den studerande tecken på egna värderingar som inte ligger i linje med styrdokumentet?
- Visar den studerande förmåga till inlevelse?
- Kan den studerande se kopplingarna mellan sina egna värderingar och sin praktik?
- Kan den studerande inse och respektera att kollegor kan ha andra värderingar?

Analytisk / Reflekterande kompetens

|  | <i>Kunna visa förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån erfarenhetsbaserade argument (A4)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande förmår inte reflektera över gjorda erfarenheter och använda dem i nya situationer. Hon/Han ger förklaringar i stil med att: "Sunt förnuft säger att...". Beskriver erfarenheter i svart och vitt. Gott och ont. Bra och dåligt. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | Den studerande kan förklara och motivera sitt handlande mot bakgrund av gjorda erfarenheter, men också ställa frågor kring det. "Varför blev det som det blev?" Hon/Han inser komplexiteten i arbetet och försöker hitta mer nyanserade förklaringsmönster. Den studerande visar förmåga och intresse för att ta del av andras erfarenheter och förståelse av lärararbetet. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande kommunicerar aktivt sina gjorda erfarenheter, kan koppla dem till egna förklaringsmönster men förmår samtidigt hårbärga konflikterande perspektiv- kan se att andra beskrivningar, också skulle kunna gälla – "Man skulle också kunna se det så här ...". Den studerande kan diskutera vad den egna förståelsen av verksamheten innesluter respektive utestänger. Hon/Han inser komplexiteten i arbetet och kan känna sig överväldigad, men försöker hitta strategier och behålla handlingskraften. Den studerande visar förmåga att vilja reflektera och utvecklas med grund i gjorda erfarenheter. | |

En lärare arbetar i en komplex verksamhet. Mängden av faktorer som påverkar är oändliga. Problem och dilemman uppstår ständigt. En naturlig del av arbetet är därför att läraren reflekterar, såväl i som efter de situationer som uppstått. En viktig grund för sådana reflektioner är erfarenheter av tidigare situationer. En lärare förmår,

utifrån egna och andras gjorda erfarenheter, hitta generella förklaringsmönster. Samtidigt finns också en insikt om att det inte finns en förklaring, utan många. När lärare ska beskriva sin praktik och de mönster som binder samman vardagen använder de sig ofta av liknelser, analogier och metaforer. Praktikerns språk brukar beskrivas som ett "målande" språk. Uttryck som att "ta yta", att eleverna "sitter som på nålar" eller att det "lyser i barnens ögon" är försök att beskriva något som något annat. Verksamheten kan t.ex. beskrivas som en "oas" eller ett "växthus" och gruppen av elever kan beskrivas som ett "lag" eller ett "samhälle". Hur man på detta sätt berättar om sin verksamhet blir viktigt för hur den också iscensätts och vad som händer i vardagen. Att metaforerna som används för att beskriva verksamheten också ger avtryck i handlingar blir uppenbart när man studerar videoobservationer av lärare. Lärare "lever" sina metaforer varje dag.

Vad är då en metafor? Är det bara ett sätt att uttrycka något som man inte har "ord för"? Lakoff och Johnsons bok "Metaphors we live by" är kanske det verk som mest poängterat metaforernas inflytande över människors liv. De definierar en metafor som att förstå och erfara en sak i termer av en annan sak och menar att metaforer är mer grundläggande än andra begrepp och att de på ett bättre sätt speglar genuina erfarenheter. Kanske är det därför som praktiker använder sig så mycket av metaforiska beskrivningar, för att de vanliga begreppen liksom inte riktigt räcker till? För Lakoff och Johnson är metaforer inte bara en fråga om språk och ord. Det vardagliga livet är impregnerat av metaforer, inte bara i språket utan också i tanke och handling. Om vi till exempel beskriver en argumentation mellan två personer som "ett krig" ("han försvarade sin åsikt", "hon attackerade honom med nya frågor") eller som "en dans" ("han bjöd in till samtalet", "de utmanade följsamt varandra") så kommer själva argumentationen att presenteras och upplevas annorlunda. I det ena fallet upplevs en sådan kanske som farlig och som något man bör undvika medan den i den andra upplevs som spännande, kul och något som man gärna vill vara med i (jämför begreppen med vanliga skol-ord som "prov", "test", "svaga barn" o.s.v.). De båda författarna hävdar att människans tankeprocesser till stor del är metaforiskt strukturerade och att vi genom att studera metaforernas karaktär kan få kunskap om hur de påverkar och påverkas av handlingar.

Nya metaforer har kraften att skapa en ny verklighet, att man upptäcker något nytt hos världen som man förut inte sett. När en ny metafor tränger in i det system som vi baserar våra handlingar på så kommer den att förändra det. Vi kommer att handla annorlunda. Men efter hand förlorar metaforer sin nyskapande funktion och inlemmas i det vardagliga språkbruket. Gamla, institutionaliserade eller "döda" metaforer fryser då fast i språket, de förlorar sin omstrukturerande kraft och blir istället till murverk i det beständiga, de blir till färdiga verktyg med vilka människor och institutioner "tänker". Man har glömt att det egentligen handlar om bilder och beskrivningar som en gång valts, men som kan ändras. Ett exempel på detta kan vara metaforerna om lärande som en "trappa" eller "stege" eller att en organisation beskrivs som en modell i rutor och pilar. Det vanemässiga språket "döljer" på detta sätt andra perspektiv på världen. Vad skulle hända om vi istället såg lärande som


ett "pussel" eller som ett "landskap" där man steg för steg bekantar sig med olika stigar och där målet är att kunna orientera sig och få överblick? Hur skulle en sådan ny metafor påverka vårt sätt att strukturera undervisning? Ett annat exempel kan vara talet om "svaga" elever. Användandet av en sorts metafor kommer alltså att hindra oss från att se aspekter som inte är i linje med den valda metaforen. Genom att lyfta fram vilka aspekter en metafor betonar har vi alltså möjlighet att samtidigt förstå vad de döljer.

Som handledare blir det viktigt att dela med sig av sina berättelser om vardagen och att försöka få den studerande att själv sätta ord på sin syn på verksamheten. Kanske är bilderna helt olika? Kanske kan vi bättre förstå varandras handlande om vi förstår vilka metaforer som används för att beskriva praktiken? Här handlar det inte om att ha "den rätta" bilden – utan mera om att inse att det faktiskt kan finnas flera olika bilder av samma sak. Det blir också viktigt, för att kunna utveckla praktiken, att försöka förstå hur komplexiteten reduceras via de bilder som används för att berätta om en erfarenhet samt vilka möjligheter att förstå en situation som "öppnas upp" respektive "stängs". Forskare som studerat detta menar att avgörande för lärandepotentialen är om användaren själv uppfattar sin beskrivning som metaforisk, d.v.s. om metaforen är levande. I "Den reflekterande praktikern" beskriver Donald Schön sådana metaforer som generativa. Att berätta, föda fram, hålla liv i eller återuppväcka metaforer som uttrycker för praktiskt kunnande blir nödvändiga inslag i en utveckling av det praktiska handlandet.

Förslag på frågor som kan ställas inför handledning och bedömning:

- Lyssnar den studerande på handledarens eller andra kollegors berättelser och beskrivningar av verksamheten?
- Kan den studerande sätta ord på sin egen förståelse av verksamheten? Är förståelsen svartvit eller mera nyanserad?
- Passar de erfarenheter den studerande gjort under sina VFU perioder in i beskrivningen och tillåts den ändras utifrån gjorda erfarenheter? "Det kanske inte var som jag trodde?" "Man kanske skulle kunna se det på ett annat sätt?"

Analytisk / Reflekterande förmåga

|  | <i>Kunna visa medvetenhet om hur man skapar ett hållbart lärararbete (A5)</i> | Godkänd för VFU, period |
|---|---|-------------------------|
| Underkänd | Den studerande diskuterar och argumenterar för sina didaktiska intentioner utan att förhålla sig till den sociala situation och samhälleliga institution som skolan utgör med sina speciella möjligheter och begränsningar, d.v.s. utan hänsyn till de externa anspråk, faktiska betingelser och villkor som gäller för arbetet. | |
| Introducerande | Över nivå U. På väg mot nivå Gr. | III |
| Grundläggande | I planering och utvärdering av verksamheten förmår den studerande visa viss balans mellan didaktiska intentioner och faktiska betingelser för arbetet. Hon/Han kan fortfarande under- eller överbetona betingelserna eller förvänta sig att se direkta resultat av sina handlingar. | IV |
| Utvecklad | Över nivå Gr. På väg mot nivå FT. | |
| Fördjupad – Tillämpad | Den studerande upprätthåller en välavvägd balans mellan intentioner och betingelser samtidigt som hon/han visar vilja/ förmåga att påverka de faktiska betingelserna och utveckla/ utvidga handlingsutrymmet. Kan diskutera intentioner och betingelser i relation till externa anspråk. Kan se resultat av sina handlingar på längre sikt. | |

Det är inte ovanligt att nyutbildade lärare ser sig om efter andra jobb efter bara en kort tid i yrket. Dagens lärararbete är intensivt och komplext. Det blir sällan som man tänkt sig. Det blir också allt svårare att avgränsa arbetet från fritiden. Tankar på arbetet eller eleverna bär man ofta med sig, var man än är och vad man än gör. För att kunna hantera arbetet måste skickliga lärare kunna hitta strategier som hjälper dem att bli hållbara i yrket. Det räcker inte att vara didaktiskt skicklig, ha en analytisk och reflekterande förmåga eller vara relationskompetent. Lärararbetet tar form i balansen mellan intentioner och faktiska villkor, mellan det man som lärare vill ska hända och de villkor som begränsar. Ett hållbart lärarskap förmår balansera intentionen om att till exempel alla elever ska ha en utvecklad förståelse för naturvetenskap med villkor som att man ska hantera 30 elever i gruppen, att lokalerna är för små eller att skolans budget präglas av nedskärningar. Man måste, helt enkelt, försöka hitta strategier för att förstå uppgiften som rimlig utan att tappa bort lusten att försöka påverka och utvidga handlingsutrymmet.

Förslag på reflekterande frågor som kan ställas kring den studerandes kunskande:

- Förmår den studerande, i planering, genomförande och utvärdering av verksamheten, ta hänsyn till villkor och betingelser för densamma?
- Ställer den studerande orimliga krav på sina egna eller barnens prestationer?
- Är den studerande fokuserad på att egna handlingar ska få omedelbar framgång eller förmår hon/han ha tålamod att se effekten på längre sikt?
- Visar den studerande medvetenhet om den egna kompetensens räckvidd, var den slutar och var andra professioner tar vid?



Referenser

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.

Fibaeck- Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.

Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lindqvist, P. & Nordängers, U.K. (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunskaper och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 12, Nr 3, s. 177-193.

Nordängers, U.K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? – om ramverk, framträdanden och fasader som delar av yrkeskunskaper. *Didaktisk tidskrift*, Vol.19, No 2.

Pramling, N. (2006). *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in educational Sciences 238.

Praxis III – Teacher performance assessments.

Regeringskansliet. (2010). Examensbeskrivning för grundlärarexamen.

Saugstad, Tone. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 46, No 4 (s 373-390).

Schön, D. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). Planering och genomförande av undervisning – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. *Skolverkets allmänna råd*.

Säljö, R. M.fl. (2011). *Att förädla information till kunskap*. Stockholm: Nordstedts.

Utbildningsdepartementet. (2010:800). Skollagen.

Introduktion av mål i VFU

Efter avslutad kurs ska den studerande kunna:

| | |
|---------|--|
| VFU I | <ul style="list-style-type: none"> Formulera tydliga lärandemål som är ändamålsenliga och anpassade till eleverna Presentera lärandemål och lärandeaktiviteter för eleverna på ett begripligt och tydligt sätt Konstruera eller välja metoder, aktiviteter, material och andra resurser som är lämpliga för eleverna och anpassade till lärandemålen Konstruera och välja ut bedömningsformer som är lämpliga för eleverna och som är anpassade till lärandemålen Kommunicera förväntningar till eleverna och visa tilltro till deras förmåga att lära Uppmuntra eleverna att utvidga sitt tänkande och lärande Visa handlingskraft i didaktiska sammanhang Redogöra för betydelsen av för verksamheten relevanta aspekter av elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter Visa kunskap om styrdokumentens målsättningar och hur dessa kan omsättas i pedagogisk praktik Reflektera över användning av digitala verktyg i relation till elevernas lärande Visa förmåga att kommunicera med elever Välja eller skapa, samt upprätthålla, en fysisk miljö för lärande som är trygg och stimulerande Skapa ett klimat i den pedagogiska verksamheten som präglas av lyhördhet och respekt Visa ledarskap och professionellt förhållningssätt Visa förmåga att reflektera och ställa frågor runt verksamheten Relatera de grundläggande värderingarna i styrdokumentet till egen verksamhet |
| VFU II | <ul style="list-style-type: none"> Göra undervisningsinnehållet begripligt för eleverna Visa överblick över elevernas förståelse av undervisningsinnehållet, ge feedback till eleverna för att stödja deras lärande och anpassa lärandeaktiviteter utifrån vad situationen kräver Använda tiden effektivt i syfte att gynna elevers lärande Verka för elevers och föräldrars/vårdnadshavares inflytande och delaktighet |
| VFU III | <ul style="list-style-type: none"> Göra lärandet synligt Reflektera över i vilken utsträckning lärandemålen har uppnåtts Förstå och kommunicera relationer mellan tidigare lärandeinnehåll, nuvarande lärandeinnehåll, och det innehåll som eleverna ska lära senare Skapa professionella relationer till kollegor i syfte att dela undervisningserfarenheter och för att koordinera lärandeaktiviteter för eleverna Kommunicera med föräldrar eller vårdnadshavare om elevernas lärande eller sociala situation Visa förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån etiska argument Visa förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån erfarenhetsbaserade argument Visa medvetenhet om hur man skapar ett hållbart lärarbete |



Linnéuniversitetet

391 82 Kalmar / 351 95 Växjö
Telefon 0772-28 80 00
Lnu.se/lararutbildning

Lnu.se