

Möjlighet att bedöma pedagogisk planeringsförmåga?

Pedagogisk utveckling av verksamhetsförlagd utbildning inom lärarprogrammet

Margreth Johansson och Marta Palla

INLEDNING

I de bedömningspraktiker som studenter möter under den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU:n och i de examinationer som lärare utvecklar ska en stor variation av kunskaper och förmågor komma till sin rätt och studenters förmåga att hantera komplicerade sammanhang prövas. Studier visar emellertid att bedömningen av VFU ofta är svåravgränsad, mindre systematisk och bedömningsinstrument är inte tillräckligt skarpa. Det saknas också dokumentation med avseende på de använda bedömningsmetodernas tillförlitlighet och relevans (Crisp & Lister, 2002; Hamilton et al 2007).¹

Lärares yrkeskunnande består av kvalificerade kunskaper och färdigheter som omfattar bland annat tolkning av kursmål, såväl lokala som övergripande mål i läroplanen, samt att med utgångspunkt från dessa planera undervisningssituationer. Yrkeskunnande innebära en förmåga att lära och utveckla elevers såväl kunskaper som förhållningssätt. Läraryrket, såväl som andra yrken, består av handlings- och tolkningspraktiker. I handlingspraktiker ska läraren veta vad som ska utföras och hur han/hon ska handla i relation till beprövad erfarenhet – kunskap i praktiken (Hegender, 2007)... tolkningskompetens medför förmåga att iscensätta och samordna handlingar" (Selander, 2008, s 118). För att kunna tolka krävs kunskap om praktiken vilket visar sig till exempel genom att läraren analyserar, reflekterar eller verbalt uttrycker något kring egna handlingars konsekvenser för barns/elevers lärande – kunskap om praktiken. Giertz (2003, s 107) menar att "Bra lärare sätter upp klara mål, använder relevanta och lämpliga examinationsmetoder och ger återkoppling av hög kvalitet till sina studenter". Detta påstående skulle även kunna gälla lärare i andra skolformer än

¹ Lärares pedagogiska skicklighet innefattar enligt Giertz följande aspekter; förhållningssätt, kunskap, förmåga, situationsanpassning, uthållighet och ständig utveckling.

enbart universitet och högskola, vilket vi prövar bland blivande lärare som är i slutfasen av lärarutbildningen. VFU:n innebär att visa ett professionellt förhållningssätt och därmed ges möjlighet till att påvisa kvalificerade kunskaper och färdigheter.

Genom att begreppet lärande idag har en central roll i skola och pedagogiskt tänkande har fokus förflyttats från undervisning och vad lärare gör till elevers lärande och deras läroaktiviteter (Pettersen, 2010). Mot bakgrund av detta bygger vårt projekt på antagandet om att lärare har ett expertkunnande, nämligen att de är experter på barns och ungdomars lärande och kunskapsutveckling. Hur får vi syn på detta expertkunnande, denna pedagogiska skicklighet? För att kunna besvara denna fråga måste först några kriterier för pedagogisk skicklighet (Giertz, 2003) lyftas fram. Kännetecknande för den student/lärare som visar pedagogisk skicklighet är ett förhållningssätt som främjar lärande, vilket bland annat innebär att vid planering och undervisning utgå från elevers förutsättningar och förkunskaper. Dessutom måste studenten/läraren vara medveten och kunna omsätta aktuella ramar och mål på ett konkret sätt. Vi framhåller därför att den pedagogiska planeringen av undervisningssituationerna är ett instrument för att kvalitetssäkra elevers lärande. Giertz (2003) lyfter fram kunskapskrav hos lärare som: hur elever lär, undervisningsmetoder och undervisningsprocessen samt bedömning av elevers kunskapsutveckling. Ovanstående förmågor och kunskaper är basen för studentens/lärarens handlande. Förmåga att kombinera och tillämpa kunskaper om ämnesinnehåll, lärande, undervisning och ramar är uttryck för pedagogisk skicklighet som kan bli synlig i den pedagogiska planeringen, matrisen. Detta anknyter till det andra antagandet som ligger till grund för denna undersökning, nämligen att examinationers utformning och innehåll styr studenters lärande (t.ex. Pettersen, 2008).

I publikationer från Skolverket, (t.ex. 2009a; 2009b), ställs krav på att lärare i såväl förskola som grundskola kan tolka mål, följa upp samt i förskolan värdera verksamhet (Skolverket, 2009a) och i grundskolan värdera elevers kunskapsutveckling (2009b). Att följa och bedöma barns och elevers kunskapsutveckling är således en central uppgift för lärare. Skolverket (2009b) skriver vidare att ”Planeringen utgår från att lärare tolkar och identifierar vilka kunskaper som eleverna ska utveckla enligt målen i läroplan och kursplaner och gör en planering för undervisningen i den årskurs eller i det arbetsområde som planeringen avser”. I samma publikation betonas hur viktigt det är att beskriva vad det är i elevernas arbete som ska bedömas. Skolverket tillägger att det inte handlar om att beskriva vad eleverna ska göra. Det ska även tydligt framgå av planeringen hur bedömningen kommer att gå till. Skolverket (2009c) betonar att inom gymnasieskolan är tydliga mål och bedömningskriterier en förutsättning för likvärdiga betyg. En förklaring som nämns till skillnader i betygssättning inom gymnasieskolan kan vara att lärare gör olika tolkningar av vad som krävs för ett visst betyg. En annan trolig förklaring kan vara att en del lärare sätter betyg som är svåra att finna belägg för. Det kan också vara så att alla lärare inte följer de nationella kursplanerna och kriterierna fullt ut. Vi aktualiserar och diskuterar därmed vad undervisning med god kvalitet innebär. Att kunna planera med utgångspunkt från elevers lärande såväl på individuell som grupp-nivå ställer krav på lärares planeringsförmåga. Dessutom visas lärares yrkeskompetens och förhållningssätt i relation till lärande. Med stöd i ovanstående riktas vårt projekt mot studenters skriftliga pedagogiska planeringar

av undervisningssituationer (bilaga 1) i syfte att undersöka på vilket kvalitativt sätt dessa planeringar kan tjäna som bedömningsunderlag för examination av VFU.

Samverkan med fälthandledarna har genomförts på skilda sätt så som inbjudan och deltagande vid LUF-dagar under ht.09 och vt.10. Innehåll och diskussioner riktades mot den pedagogiska planeringens syfte och funktion. Dessutom har samtal förts med fälthandledare under VFU-besök.

BEARBETNING OCH ANALYS

Bearbetning och analys av de 30 slumpmässigt utvalda pedagogiska planeringarna, matriserna, genomfördes i tre faser.

Fas 1 En helhetsbedömning

Först gjordes en helhetsbedömning av undervisningssituation 1 i de pedagogiska planeringarna, matriserna. Vi ställde frågor såsom: Har studenten förstått planeringen och dess funktion i undervisningen? Har de kunnat särskilja de olika delarna i en planering? Hur angriper studenterna planeringen, nämligen vilka teorier de använder och om de använder det redskap som kursen gett dem? Vilka kriterier för pedagogisk skicklighet blir synliga? De planeringar som inte var fullständigt ifyllda sorterades bort, exempelvis ofullständiga planeringar som att studentens kritiska granskning eller handledarens kommentarer inte fanns med. Planeringar som vara organiserade och strukturerade som helheter utgör den första variationen, nämligen holistisk planeringsförmåga. Tecken på holistiskt sätt att planera syntes i några planeringar då ”mål att uppnå” och/eller ”hur synliggörs elevers lärande” hängde samman. Dessa planeringar utgör en annan variation.

Fas 2 Oreflekterade planeringsstrategier

De planeringar i vilka ingen särskiljning mellan målformulering, hur elevens lärande synliggörs, strategi och/eller organisation gjordes kom att utgöra kategorin ostrukturerade planeringsstrategier och bearbetades och analyserades i fas 3. I de återstående planeringarna fann vi att delarna ”mål att uppnå” och/eller ”hur synliggörs elevers lärande” hade en innebörd. Den innebörden pekade mot ett elevlärande där görande, produkt, aktivitet eller nytänkande var det primära, vilka utgjorde kategorin oreflekterade planeringsstrategier. En avgränsning gjordes därför inför den fortsatta bearbetningen och analysen. Arbetet inriktades på att analysera två av planeringens delar, nämligen: ”mål att uppnå” och ”hur synliggörs elevers lärande”. Vissa planeringar visade sig tillhöra mer än en variation och redovisas därför också under mer än en sådan.

Fas 3 Ostrukturerade planeringsstrategier

I denna fas bearbetades och analyserades de planeringar som gav ett ostrukturerat intryck. I dessa pedagogiska planeringar gjordes ingen särskiljning mellan målformulering, strategi, organisation och/eller hur elever uppnådde lärandemålet.

RESULTAT

I detta projekt ställdes frågan på vilket kvalitativt sätt skriftliga pedagogiska planeringar, matriser, kan tjäna som bedömningsunderlag för examination av VFU. Genom att få syn på studenters varierande sätt att planera, deras pedagogiska planeringsstrategier, menar vi att det är möjligt att dra slutsatser om bedömningsunderlagets lämpliga användningsområde.

Studenterna hade fyllt i matrisen. Några hade förmodligen fyllt i den pliktskyldigt utan större eftertanke och kanske även utan tillräckliga kunskaper i planering. Detta kan till viss del bero på utbildningen, men även på att vissa fälthandledare inte var förtrogna med vad Skolverket förespråkar, det vill säga att bedömning av elevers kunskapsutveckling är målrelaterad och ett pedagogiskt redskap för fortsatt lärande och utveckling, samt att dokumentation av elevers kunskapsutveckling ska finnas inför till exempel utvecklingssamtal. Vad beträffar förskolan betonar Skolverket att verksamhetens kvalitet och resultat ska värderas.

Resultatet presenteras utifrån tre kategorier, här kallade planeringsstrategier, som i sin tur visar variationer i studenters planeringsförmåga. Variationerna i studenters planeringsförmåga presenteras nedan tillsammans med kommentarer. Utmärkande drag inom varje variation exemplifieras med citat² från studenters planeringar.

Reflekterade planeringsstrategier

Planeringar som vara organiserade och strukturerade som helheter kom att utgöra den första variationen, nämligen holistisk planeringsförmåga. I andra planeringar fann vi tecken på ett holistiskt sätt att planera.

Holistisk planeringsförmåga

Mål att uppnå	Vad ska bedömas / utvärderas / utvecklas	Hur synliggörs elevens lärande
Barnen ska kunna gestalta olika miner och veta vad de står för.	Barnens sätt att agera och gestalta de olika ansiktsuttrycken. De skall ha förståelse för hur man ser ut när man känner sig på ett visst sätt.	Barnen visar miner och uttrycker den känsla de får och kopplar till en tidigare upplevelse. Jag frågar barnen varför man kan känna sig t.ex. "ledsen", så ser jag om barnet förstått känslan.

Studenter organiserar, i sin planering, undervisningen på ett effektivt och rationellt sätt. Planeringens olika delar³ är organiserade och strukturerade till en sammanhängande helhet. Studenter har i sina planeringar uppmärksammat att mål att uppnå, vad som ska bedömas och hur detta ska bedömas har ett samband.

² Vissa citat har anpassats, till exempel i fråga om ordföljd.

³ Notera att här redovisas bara tre av delarna.

Tecken på holistisk planeringsförmåga

Mål att uppnå	Vad ska bedömas / utvärderas / utvecklas	Hur synliggörs elevens lärande
Barnen ska bli mer medvetna om vilka de nya nyanserna blir av röd och blå (kommentar barnen arbetar med att blanda färger)	Vad visste barnen innan och vad vet barnen nu. Samarbetet i gruppen. Min egen insats.	Genom samtalet under arbetets gång och under reflektionen.
Eleverna ska utveckla sin problemlösningsförmåga	Att elevernas svar är korrekta utifrån informationen de fått i den givna uppgiften.	Elevernas presentationer av sina lösningar synliggör deras tankegångar.

Samband finns mellan mål att uppnå och hur elevens lärande synliggörs. Däremot uttrycks inte vad som ska bedömas i relation till målet.

Oreflekterade planeringsstrategier

Studenter med oreflekterade planeringsstrategier lyfter till exempel i målformuleringen fram lösryckta detaljmål på ett till synes oreflekterat sätt. De planeringar som redovisas nedan är exempel på att mål att uppnå och/eller hur synliggörs elevens lärande har en innebörd, såsom lärargörande och elevlärande. Men först en annan variation, ett exempel på en planering som visar tecken på att läroboken är modell för planeringen.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Förstå hur multiplikation och division hör ihop.	Eleverna kommer i slutet av kapitlet ha ett test/diagnos.

Lärargörande

I första exemplet nedan tycks läraren vara viktig genom att presentera något och få eleverna att tänka till. I denna variation är det dock vanligare att studenten försöker formulera lärandemål, men tyngdpunkten ligger på hur elevens lärande synliggörs utifrån lärargörande.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Mitt huvudmål är att presentera viktiga ledord som respekt, hänsyn, sympati, empati, lyssna och tala. Få eleverna att tänka till.	<i>Jag</i> märker deras lärande om de är aktiva i diskussionen. <i>Jag</i> märker även när vi arbetar i datorsalen.
Varje elev ska kunna skapa ett eget mönster och upptäcka olika sorter.	Elevens lärande synliggörs under hela passet, där <i>jag</i> hela tiden observerar om eleven hänger med och utför det som ska göras. "Mönsterarmbandet" visar om eleven greppat vad ett mönster innebär, dvs om målet är uppnått.
Det kortsiktiga målet är att barnen utvecklar sitt ordförråd. Barnen ska få förståelse för och upptäcka att olika ord kan rimma. Ett mål är även att barnen ska få använda sitt språk genom kommunikation med andra. Målet är även att alla barn ska känna sig sedda och att de är en del av gruppen.	Genom att <i>jag</i> kan upptäcka att barnen tar till sig innehållet i samlingen t.ex. genom att dom fortsätter att rimma själva i andra situationer och hittar på egna rim.

I planeringar kan således skönjas att ledarroll och läraragerande står i centrum vid bedömning av elevers lärande. Målet visar sig därför inte få någon betydelse när elevers lärande ska synliggöras. Snarare framskyntar en syn på lärande där dennes agerande och kontrollerande förhållningssätt är i fokus.

Elevgörande

Under rubriken mål att uppnå finns beskrivningar om vad eleverna ska göra som till exempel prova på. Läraren iscensätter en aktivitet och elevens lärande synliggörs genom att lärarens uppmärksamhet riktas mot elevgörande, om eleverna är sysselsatta, gör det de ska göra.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Eleverna ska få prova på olika redskap Eleverna ska göra alla aktiviteter som bra de kan och orkar.	Genom att eleverna gör sitt bästa efter fysiska förutsättning samt viljan att lära sig, hur eleverna tar sig an redskapen.

Följande målformuleringar är av olika karaktär. I första exemplet tycks, trots att mål är formulerat, målet vara att barnen tycker att aktiviteten är rolig. Även andra exemplet tyder på att en bakomliggande grundtanke om att barnen ska tycka om aktiviteten och vara delaktiga. I det tredje exemplet verkar aktiviteten vara central. Men studenten förklarar hur han/hon tror att elever lär, istället för att tala om hur elevers lärande kan synliggöras.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Barnen ska få bättre förståelse för matematiska begreppet, längden	Genom att barnen visar intresse och att de tycker det är en rolig aktivitet. Jag kommer att ställa frågor om de förstår. Efter dagen aktivitet får barnen utvärdera den, för att se vad de tyckte och om de hade lärt sig något
Barnen ska utveckla sina motoriska förmågor samt följa instruktioner	Genom deras respons och deras delaktighet t.ex. ögonkontakt
<ul style="list-style-type: none"> • Uttrycka sig genom rörelse, dans och drama. • Koordination samt lyssna till röst på cd-skivan (sagan) • Kunna lyssna på instruktioner 	Barnet koordinationsförmåga beror på barnet. Vissa har en tydlig koordinationsförmåga medan andra behöver med hjälp. Det ett av barnen kan mer eller lättare kan jag som pedagog kan jag använda mig av för att de andra barnen ska lära sig något.

Ovanstående planeringar visar på att studenterna har kommit en bit i sin utveckling eftersom de tycks vilja sätta elevens lärande i centrum, inte sig själv och ledarrollen. De verkar ändå inte kunna formulera mål som är möjliga att använda för att bedöma elevers lärande. Detta får till följd att när elevers lärande blir föremål för bedömning uppstår svårigheter och då verkar det som att studenten i huvudet formulerar mål för att kunna få syn på lärandet under aktiviteten.

Följande målformuleringar tyder på ett elevgörande, där en framvisad produkt tycks vara tecken på elevers lärande.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Varje elev ska kunna skapa ett eget mönster och upptäcka olika sorter.	Elevens lärande synliggörs under hela passet, där jag hela tiden observerar om eleven hänger med och utför det som ska göras. "Mönsterarmbandet" visar om eleven greppat vad ett mönster innebär, dvs om målet är uppnått.
Barnet ska måla en egen formfigur. Där olika former finns med.	Genom figuren.

Studenter som riktar målet mot ett elevgörande visar sig trots allt sätta eleven i centrum.

Ostrukturerade planeringsstrategier

Planeringar i vilka sambandet mellan planeringens olika delar var svåra att klargöra blev variationen "Osammanhängande planeringar". Dessa planeringar bedömdes vara omöjliga att följa och utvärdera. Studenterna verkar inte ha fångat poängen med planering förutom att något måste skrivas. Till ostrukturerade planeringsstrategier hänfördes även planeringar som visade sig innehålla allt från vad, hur och varför-frågorna till nyvunna kunskaper.

Osammanhängande planeringar

Första exemplet är typiskt för osammanhängande planeringar. Det kan diskuteras om de mål som formulerats egentligen är mål. "Elevens berättelse ska läsas högt inför en annan klass" tyder på ett elevgörande utan anknytning till något mål.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Förstå skrivprocessen. Kladd, färdig text. Mottagaren förstår röd tråd i texten.	Elevens berättelse ska läsas högt inför en annan klass.
Det kortsiktiga målet är att barnen utvecklar sitt ordförråd. Barnen ska få förståelse för och upptäcka att olika ord kan rimma. Ett mål är även att barnen ska få använda sitt språk genom kommunikation med andra, Målet är även att alla barn ska känna sig sedda och att de är en del av gruppen.	Genom att jag kan upptäcka att barnen tar till sig innehållet i samlingen t.ex. genom att dom fortsätter att rimma själva i andra situationer och hittar på egna rim.
<ul style="list-style-type: none"> • Uttrycka sig genom rörelse, dans och drama. • Koordination samt lyssna till röst på cd-skivan (sagan) • Kunna lyssna på instruktioner 	Barnet koordinationsförmåga beror på barnet. Vissa har en tydlig koordinationsförmåga medan andra behöver med hjälp. Det ett av barnen kan mer eller lättare kan jag som pedagog kan jag använda mig av för att de andra barnen ska lära sig något.

I andra exemplet anges olika typer av mål. Frågan är om "att utveckla sitt ordförråd" är ett kortsiktigt mål. Snarare är det ett långsiktigt mål, liksom målet "att alla barn ska bli sedda och att de är en del av gruppen". Målet "att barnen ska få använda sitt språk" tyder på ett elevgörande. Möjligen kan det även tyda på att studenten tänker utifrån tidigare erfarenhet kring planering, nämligen att de didaktiska frågorna vad, hur och varför ska utgöra kärnan. Frågan hur skulle då i

exemplet svara mot ”genom kommunikation”. Av ”hur synliggörs elevens lärande” att döma är huvudmålet för den planerade aktiviteten att ”barnen få förståelse för och upptäcka att olika ord kan rimma”. I det tredje exemplet blandas mål med strategi. I nästa kolumn beskrivs hur studenten tänker om elevens lärande, snarare än hur elevens lärande synliggörs. Studenten har förmodligen velat visa fram kunskaper om någon lärandeteori. Ytterligare ett exempel på att studenter vill, i sin planering, visa vad de kan finnas i nästa variation.

Vad, hur och varför-variationen

I nedanstående exempel har studenten, i sin planering, blandat ”gamla” insikter och kunskaper med nyvunna. Studenten utgår från tidigare erfarenheter om hur planering ska skrivas, nämligen utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför. ”Att hitta till landskapet Halland” kan vara svar på frågan vad. ”med hjälp av fysisk artefakt, kartboken” är svar på frågan hur. ”Med lust som grund för orientering ska eleverna motiveras” blir också ett hur-svar. Vad studenten tagit med från aktuell kurs är målet ”Eleverna ska känna till viktiga orter och sortera nödvändig fakta”. Det är formulerat i likhet med vad föreläsning och seminarier i kursen förespråkar. Begreppet artefakt ”fysisk artefakt, kartboken” härrör förmodligen också från föreläsning och seminarier i kursen.

Mål att uppnå	Hur synliggörs elevens lärande
Att hitta till landskapet Halland med hjälp av fysisk artefakt, kartboken. Med lust som grund för orientering ska eleverna motiveras. Eleverna ska känna till viktiga orter och sortera nödvändig fakta	Genom samtal under pågående lektion samt genom en gemensam minneskarta vid utvärderingen.

Den här variationen av planeringsstrategi får ses som ett försök att foga samman tidigare kunskaper och förmågor med nyare kunskaper.

REFLEKTIONER

Ett antal faktorer påverkar valet av bedömningsunderlagets utformning. Ska bedömningsunderlaget enbart tjäna som kontroll eller ska det också fungera som underlag vid ett lärtillfälle för studenten men även ett instrument för kollegialt lärande tillsammans med övriga lärare i arbetslag och studentens handledare? Hur ska återkoppling till studenter ske? Vilket för- och efterarbete är nödvändigt? Syftet med projektet var att undersöka på vilket kvalitativt sätt studenters skriftliga pedagogiska planeringar av undervisningssituationer kan tjäna som bedömningsunderlag för examination av VFU. Vi kommer längre fram att ta upp frågan om huruvida bedömningsunderlaget ska kunna fungera i en lärandesituation för inblandade parter.

Studenterna i projektet fick möjlighet att pröva nya planeringsstrategier och därmed utveckla en skarpare planeringsförmåga. Men vi kan till exempel konstatera att studenter vars planeringar hänförs till variationen görande, inte har anammat begreppet lärandemål och verkar inte ha insett att lärandemål för eleverna måste styra val av aktivitet, strategi och organisation. Vi vill ändå påstå att den pedagogiska planeringen, matrisen kan tjäna som ett bedömningsunderlag av studenternas pedagogiska skicklighet. För det första synliggörs om studenten har en holistisk planeringsförmåga.

För det andra visar vårt projekt på att det är möjligt att särskilja studenters planeringsförmåga vilket därmed innebär en gradskillnad och kan således tjäna som bedömningsunderlag.

Vi antar att det finns två förhållanden som bidrar till att förklara varför en del studenter har en mer förståelseinriktad och holistisk planeringsstrategi än andra. Motivation är det ena och antaganden om planering och lärande är det andra. Utifrån det material vi analyserat och den variation som finns utgår vi även från att studenterna har bristfälliga kunskaper om och erfarenheter av planering och dess funktion som pedagogiskt redskap i lärares arbete. Studenters antaganden om planering och lärande tycks grunda sig på ett omedvetet förhållningssätt till undervisning. Detta pekar i riktning mot att studenter måste få beredskap och förståelse för att kunna skapa holistisk planeringar istället för att tillämpa oreflekterade planeringsstrategier. Om målet är förståelse får det konsekvenser för hur effekten av studenters lärande examineras under utbildningstiden vad beträffar planeringsförmåga. För utbildningens del gäller det först och främst att formulera förväntade läranderesultat som handlar om förståelse. För det andra måste kriterier formuleras för att fortlöpande bedöma var studenterna befinner sig i förhållande till förväntade läranderesultat. Studenter kan även använda förväntade läranderesultat för att bedöma var de själva och studiekamrater befinner sig. Examinationen ska inte handla om vad de kan, utan om vad de förstår. I förståelsen av sin egen planeringsförmåga är inbyggt att uppfatta mönster och förstå orsaker och eventuella konsekvenser. Det handlar om att bli självmedvetande och visa förmåga att reflektera över och därmed se mönster i planeringen och i sina handlingar för att på så sätt få förståelse för sitt eget tänkande, agerande och lärande. En väg till en djupare förståelse kan vara att studenten ser kontrasterna mellan olika mönster. I den pedagogiska planeringen, matrisen, kan delar kombineras till helheter, meningsfulla enheter. Studenten ska kunna filtrera bort irrelevant information och kunna planera i relation till elevens lärande.

Förslagsvis kan den pedagogiska planeringen få flera användningsområden. Den kan utgöra diskussionsunderlag vid trepartsamtalen. I samtalet kan studenten få syn på sin planeringsförmåga genom att låta honom/henne tala om sin planering och sin uppfattning om vad han/hon håller på med och varför han/hon gör det. Den besökande läraren får möjlighet att ge muntlig återkoppling om planering och genomförande i stort, men också om planeringens olika delar. Genom denna process tydliggör studenten sina tankestrukturer och teorier om varför de planerar och undervisar som de gör. Å ena sidan kan detta ge fälthandledare och besökande lärare viktiga insikter. De kan därmed hjälpa studenten att se nya mönster och strukturer och ge förslag på alternativa planeringsstrategier. Å andra sidan kan studenten bli medveten om vad i planeringen som måste hänga samman och hur delarna ska relateras till varandra. Processen hjälper studenten att förstå planeringens funktion och inse att de åtminstone till viss del har kontroll över undervisningen/aktiviteten. En väsentlig del i processen med att uppfatta mönster är att bli medveten om elevens lärande, ett elevperspektiv i planeringen.

I samtalet får även student och fälthandledare återkoppling från varandra genom själv- och medbedömning. En bedömning för lärande, det vill säga en formativ bedömning, görs. En sådan typ av kunskapsbedömning pekar på vad som betraktas som centrala kunskaper för lärare. Kan trepartssamtalet även inbegripa ett lärande för besökande lärare? Genom samspelet med student och

fälthandledare får läraren syn på olika aspekter av VFU:n och hur undervisningen på högskolan har bedrivits. Läraren deltar då i lärprocessen, vilket kan leda till utveckling av kursen vilket därmed en indirekt påverkan. Deltagarnas engagemang i bedömningen bidrar till att förbättra lärandet hos alla inblandade. Vad beträffar förberedelser och efterarbete återkommer vi i nästa projekt. Efter avslutad VFU utgör den pedagogiska planeringen ett underlag vid den summativa bedömningen.

Bilaga 1

Pedagogisk planering/undervisningssituationer

Undervisningssituation, nr1	Studentens kritiska granskning genomförd efter undervisningssituation	Handledarens reflektioner
Ange vilken lärandeteoretiska utgångspunkt du har!		
Ange syfte med utgångspunkt i läroplan, kursplan, lokal plan och/eller verksamhetsplan! Citera gärna dokumentet!		
Konkretisera lärandemålet, dvs. formulera det så att eleverna förstår vilka kvalitéer/kunskaper/förmågor som ska utvecklas! Förklara också vad som ska bedömas/värderas – utvecklas!		
Beskriv vald strategi!		
Beskriv hur undervisningssituationen organiseras!		
Beskriv hur du tar reda på om eleverna uppnått lärandemålet! Hur synliggörs elevers lärande?		
	Studentens nyvunna insikter	

REFERENSER

- Crisp, B.R. & Green Lister, P. (2002). *Assessment methods in social work education: a review of the literature*. Social Work Education 21, (2), 259-311.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svenska och internationell forskning och praxis*. Uppsala: Uppsala universitet. Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande. Rapport nr 2, oktober 2003.
- Hamilton, K.E., Kelly, J.H., Cundell, J.G., McFetridge, B., McGonigle, M., Sinclair, M. (2007). *Performance assessment in health care providers: a critical review of evidence and current practice*. Journal of Nursing Management, 15(8), 773-791.
- Hegender, H. (2007). *Lärarytningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett "mischmasch" av teori och praktik*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2007. Årgång 12. Nr3., AAu194-207.
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersen, R.C. (2010). *Lärandets HUR*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2008). *Hantverkare och mandarin? I D. Tedenljung (red.) Arbetsliv & pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2009a). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S 2009.
- Skolverket (2009b). *IUP-processen - Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*.
- Skolverket (2009c). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Rapport 338