

Pedagogisk professionsutveckling

Ett utvecklingsmaterial för rektors och förskolechefs observationer, medarbetarsamtal och lönesamtal med lärare, förskollärare, fritidslärare/pedagoger och barnskötare

Ann S. Pihlgren med Carita Almqvist, Lillemor Bergquist, Birgitta Ekebratt, Elin Elfqvist, Katarina Hawkins, Lenz Heetveld, Inga-Lill Håkansson, Anneli Jeppson, Ansi Lindgren, Violet Norrestad, Maria Sporning, Rolf Sörman, Cajs-Marie Waldstam



Innehåll

Pedagogisk professionsutveckling.....	2
Bakgrund till utvecklingsmaterialet.....	2
Tidigare forskning.....	2
Att påverka kvaliteten positivt	2
Materialets teori.....	3
Arbetsgång	4
BILAGOR	6
1.1 Förmöte innan observation	7
1.2 Dagordning medarbetarsamtal	8
1.3 Mall till handlingsplan efter medarbetarsamtal.....	9
2.1 Arbetsgång för observation och reflekterande pedagogiskt samtal.....	10
2.2.a Observation SKOLA: Observationsmatris	11
2.3.b Observation SKOLA: Händelseförlopp under observationen	12
2.2.c Observation SKOLA: Beskrivning av olika positioner i matrisen	13
2.3.a Observation FRITIDSHEM: Observationsmatris.....	14
2.3.b Observation FRITIDSHEM: Händelseförlopp under observationen	15
2.3.c Observation FRITIDSHEM: Beskrivning av olika positioner i matrisen	16
2.4.a Observation FÖRSKOLA: Observationsmatris.....	17
2.4.b Observation FÖRSKOLA: Händelseförlopp under observationen	18
2.4.c Observation FÖRSKOLA: Beskrivning av olika positioner i matrisen	19
3.1. Lärarprofession skola	20
3.2 Fritidslärarprofession	21
3.3 Förskollärarprofession.....	22
3.4 Barnskötarprofession	23
Referenslista.....	24

Pedagogisk professionsutveckling

Ett utvecklingsmaterial för rektors och förskolechefs observationer, utvecklingssamtal och lönesamtal med lärare, förskollärare, fritidslärare/pedagoger och barnskötare

Bakgrund till utvecklingsmaterialet

Detta utvecklingsmaterial är framtaget under åren 2011-2013 av rektorer och förskolechefer i Ekerö kommun i samarbete med pedagogikforskare Ann S. Pihlgren. Två grupper ledare har, genom pedagogiska diskussioner utifrån sina erfarenheter, klassrumsobservationer och formativa samtal med personal, litteraturstudier (se referenslistan) och seminarier om aktuell forskning utarbetat arbetssätt och material som kan användas för att utveckla personal i skolan, på förskolan och i fritidshemmet. Materialet har korrelerats med de yrkesetiska reglerna för lärare (Läraryrket, 2001) samt med Ekerö kommuns lönekriterier för de olika professionerna.

Materialet bygger på en arbetsgång som omfattar ledarens besök i verksamheten, medarbetarsamtal och lönesamtal, d.v.s. vanligt förekommande tillfällen då ledaren möter personal för reflektion om kvalitén i den egna verksamheten. I utvecklingsmaterialet har dessa tillfällen systematiserats utifrån forskning och beprövad erfarenhet för att stärka en fördjupad pedagogisk professionsutveckling. Projektet har delredovisats i en forskningsrapport (Pihlgren, 2013b) och ingår i ett större forskningsprojekt om pedagogisk professionsutveckling.

Tidigare forskning

Rektorer och förskolechefer har ett lagstadgat ansvar för att utveckla den pedagogiska professionaliteten i sin organisation (SFS 2010:800). Rektorns ledarskap har betydelse för elevers studieprestationer och skolans produktivitet men det visar sig svårt att genom statistik och jämförelser dra generella slutsatser om ledarskapet på välfungerande skolor (Böhlmark m.fl., 2012). Ledarskapets påverkan på organisationskulturen genom visioner, tydlig struktur, ständig utveckling och återkoppling till verksamheten tycks dock vara avgörande för en framgångsrik skola (Utbildningsutskottet, 2013). Implementeringsprocesserna verkar i sig ha lika stor betydelse som det som rektor avser att implementera. Traditionellt har professionsutveckling hos lärare¹ byggts på föreläsningar eller kurser, eller på att ledaren har betonat verksamhetens mål och önskvärda resultat, men inga av dessa metoder har visat sig verksamma när det handlar om att förändra pedagogers handlingar i praktiken (Ekman, 1999, Sandberg & Targama, 1998). För att förändra handlingssätt krävs mer komplexa och genomgripande system.

Att påverka kvaliteten positivt

Lärarens kompetens, förmåga och engagemang är de faktorer som i högsta grad påverkar elevers resultat (Skolinspektionen, 2010:1284). De lärare vars elever visar goda resultat har en kombination av flera kompetenser och förmågor (Pihlgren, 2013). Forskning visar att produktiviteten inte självklart höjs av enbart lönespridning (Heyman, 2012). När lönesamtal och förhandlingar hålls inom den egna organisationen, dvs. nära den berörda individen, ökar den positiva inverkan på produktiviteten, liksom när kvalitetsskillnader tillåts påverka förändringar i lön. Det räcker således inte med enbart lönespridning för att lärare ska utveckla de kvaliteter som ger god kvalitet i elevers lärande.

¹ I materialet används för enkelhetens skull beteckningen *lärare* för den pedagogiska personal som materialet avser: Lärare, fritidslärare/fritidspedagoger och förskollärare. Materialet är också utarbetat för att kunna användas med barnskötare.

Återkopplande samtal, i synnerhet efter observation av verksamheten och som formativ återkoppling under arbetsprocesser, är verkningsfulla utvecklingsverktyg (Dysthe et al., 2002; Hetland et al., 2007; Utbildningsutskottet, 2013; Wiggins, 1998). Formativ, systematisk återkoppling visar sig exempelvis förändra lärares beteende i klassrummet (Ostinelli, 2012, Shullieabhin, 2013) och deras arbetslust och vilja att stanna i yrket (Hargreaves, 2007). Det gäller i synnerhet om det återkopplande samtalet utgår från tydliga kriterier, där förväntningar och kvalitetsnivåer synliggörs. Återkoppling utifrån matriser har tidigare visat sig framgångsrik, effektiv och tillförlitlig för att utveckla resultat hos studerande (Lindström, 2008; Lindström et al., 1998; Wiggins, 1998). Matriserna definierar kriterier som utgår från viss standard, förtydligar och definierar olika utvecklingssteg och kan med fördel användas när det utvärderade området är komplext och mångfacetterat, som ofta är fallet i undervisnings- och utvecklingssituationer (Anderson & Kratwohl, 2001). Handledande samtal är dessutom ett kostnadseffektivt sätt att utveckla verksamheten och ger ofta goda resultat om de genomförs i grupp under förutsättning att atmosfären är respektfull och tillåtande och att gruppen har ett gemensamt intresse att utforska det aktuella ämnesområdet (Andersson & Persson, 2002; Pihlgren & Fröman, 2009). Också kollegialt lärande har goda förändringseffekter på lärares praktik (Utbildningsutskottet, 2013).

OECD (2013) redogör i rapporten "Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching" för internationella erfarenheter av att använda olika typer av lärarutvärdering för att förbättra undervisningens kvalitet. I mer utvecklade system, exempelvis i Singapore och Kina, används observationer och återkopplande samtal, självvärdering, ledarens värdering och undervisningsresultat som underlag i utvecklings- och lönesamtal. OECD:s utredare drar följande slutsatser:

- Utvärdering av och återkoppling till lärare är effektiva arbetssätt för att utveckla undervisning.
- För att återkopplingssystemet ska fungera utvecklande krävs det att mål och kriterier (standards) tydliggörs.
- Det är viktigt att använda flera utvärderingskällor, däribland observation och självvärdering.
- Samtidigt med utvärdering av och återkoppling till enskilda lärare eller arbetslag bör skolans interna bedömnings- och återkopplingskapacitet utvecklas.
- Resultaten från återkopplingssystemet bör användas för att sätta lärares individuella utvecklingsmål, liksom skolans gemensamma utvecklingsmål.
- Resultaten av återkopplingssystemet bör användas vid lönesättning (med undantag för elevutvärderingar, som inte bör användas).

Materialets teori

Att använda utvärdering, återkoppling och dialog som utvecklande redskap har en socio-kognitiv grund (Dysthe, et al., 2002, Lindström, 2008). Vi lär oss i en omgivande kontext, i samspel med andra människor och med vår omgivning. Lev Vygotsky (1978), en av de socio-kognitiva teoriernas grundtänkare, menar att vår uppfattning av världen formas i dialog med andra. Att nå förståelse kräver alltid någon sorts respons och dialogiskt utbyte, och såväl självuppfattning och medvetenhet utvecklas i samspelet med andra. Vygotsky menar att högre tankeformer alltid uppträder i två nivåer: Först på en mellanmänsklig, social nivå, och först därefter på en inre nivå av eget tänkande. På så sätt blir dialogen mellan lärare och rektor och mellan lärare i arbetslaget avgörande för att utveckla högre

tankeprocesser, och för att utveckla nya praktiker och vanor (Pihlgren, 2013, Utbildningsutskottet, 2013).

Materialet som presenteras här bygger på idén om att lärares utveckling kan stödjas genom dialogen mellan ledare och lärare, i en fortlöpande process där reflektion och utvärdering utgår från kända kriterier och gemensamma underlag. Genom att läraren vid flera tillfällen ges flera möjligheter att reflektera över undervisningens målsättningar och idéer i förhållande till sin egen praktik integreras också förståelsen av hur praktiken behöver utvecklas.

Arbetsgång

Materialet omfattar tre samtalsforum för dialog samt ett förmöte för information och frågor. Varje samtal fyller en särskild funktion och de tre samtalen är tänkta att samverka i en process under året, se bild 1 nedan:

1. **Förmöte.** Innan rektor/förskolechef genomför observationer i verksamheten hålls förmöte med antingen hela lärargruppen, med arbetslaget eller med enskild lärare. Under förmötet informerar rektor/förskolechef om kriterierna och läraren presenterar sin planering för observationstillfället, se bilaga 1.1.

Syftet är att den observerade läraren ska förstå vad som kommer att observeras samt hur den fortsatta processen ser ut. Rektor/förskolechef ska förstå vad lärarens pedagogiska/didaktiska avsikter med det observerade tillfället är.

2. **Observation i verksamheten.** Rektor/förskolechef observerar vid överenskommen tidpunkt utifrån arbetsgången i bilaga 2.1. samt med aktuellt observationsmaterial som grund (skola bilaga 2.2.a-c, fritidshem bilaga 2.3.a-c, förskola bilaga 2.4.a-c).
3. **Reflekterande samtal efter observation.** Observationen efterföljs av ett reflekterande samtal, helst samma dag. Det reflekterande samtalet efter observation (se bilaga 2.1) förs antingen enskilt eller i grupp, beroende på om rektor/förskolechef observerat lärarens enskilda arbete eller arbetslagets gemensamma.

Syftet med det reflekterande samtalet är att observatör och den observerade gemensamt resonerar och ställer frågor kring det pedagogiska och didaktiska utfallet i den observerade situationen för att se mönster, goda exempel och förbättringsmöjligheter.

4. **Medarbetarsamtal.** Medarbetarsamtalet är nästa samtalsforum och genomförs en tid efter observation och reflekterande samtal. Medarbetarsamtalet kan genomföras enskilt eller i grupp, beroende på i vilken grad arbetslaget planerar och arbetar gemensamt.

Medarbetarsamtalet innebär en formativ bedömning, en hjälp för läraren/arbetslaget att bedöma nuvarande kunskaps- och kompetensnivå samt hur praktiken kan utvecklas ytterligare. Läraren/arbetslaget förbereder sig genom att ta med underlag och dokumentation (se bilaga 1.2). Medarbetarsamtalet utgår från professionsmatrisen (se bilaga 3) och det reflekterande observationssamtalet. Överenskommelser registreras i en handlingsplan (se bilaga 1.3).

5. **Lönesamtalet.** Lönesamtalet hålls ca ett halvår efter medarbetarsamtalet och är till sin natur kortare än det reflekterande observationssamtalet och medarbetarsamtalet. Lönesamtalet är summativt till sin karaktär, dvs fokuserar den enskilde lärarens kunskap och kompetens vid tillfället för lönesamtalet. Vid lönesamtalet används aktuell professionsmatris (lärare bilaga 3.1, fritidslärare 3.2, förskollärare 3.3, barnskötare 3.4).

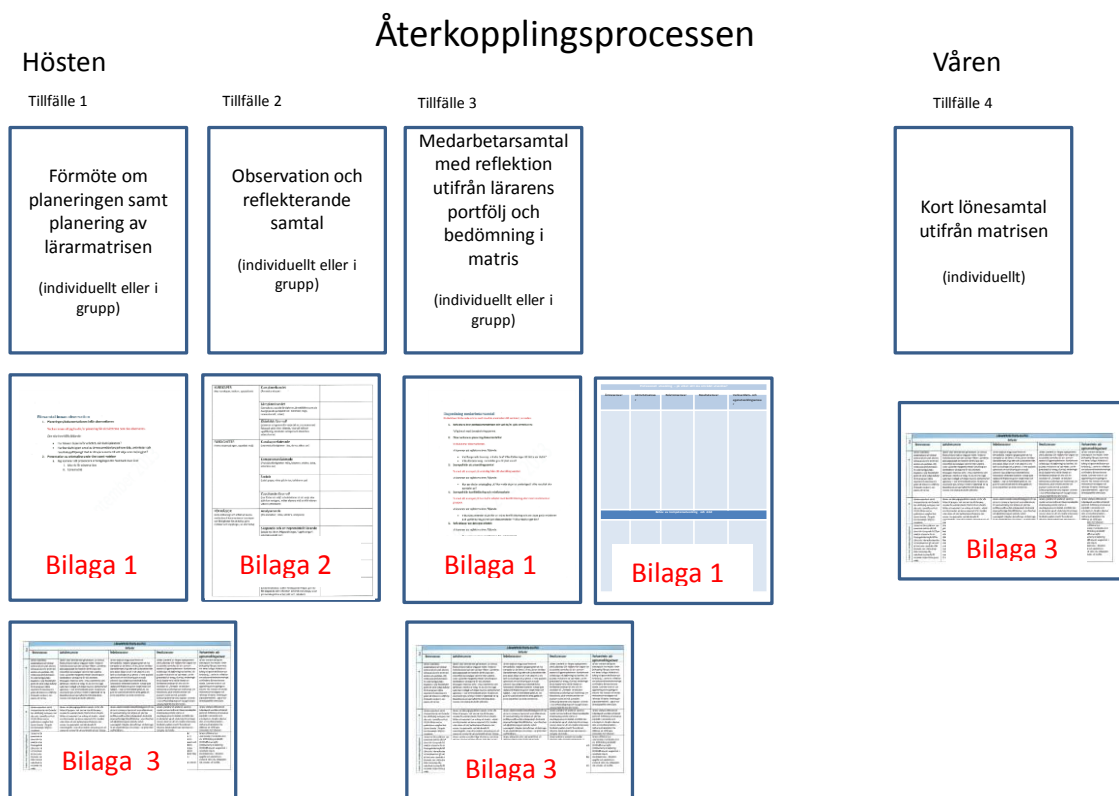


Bild 1. Återkopplingsprocessens olika steg över året

Det olika stegen skiljer sig alltså åt i syfte – processen ska leda till fördjupad förståelse genom att fokusera ett steg i taget. Arbetsgången ska ses som en utgångspunkt och de olika stegen och materialet kan anpassas till den egna verksamheten.

BILAGOR

1.1 Förmöte innan observation

1. Planeringen/dokumentationen inför observationen

Veckan innan vill jag ha din/er planering för aktiviteterna som ska observeras.

Den ska innehålla följande:

- Hur tänker du/ni inför arbetet, när du/ni planerar?
- Hur har du/ni gjort urval av ämnesområde/projektområde, aktiviteter och resultatuppföljning? Vad är dina/era motiv till att välja som du/ni gjort?

2. Presentation av arbetsgång under året samt matriser

- a. Jag kommer att presentera arbetsgången för feedback över året
 - i. Matris för observation
 - ii. Lönematris

1.2 Dagordning medarbetarsamtal

Du behöver förbereda och ta med viss dokumentation till samtalet, se nedan.

1. Reflektera över professionsmatrisen och vad du/ni själv utvecklat nu

Fyll gärna i med överstrykningspenna.

2. Observationens planering/dokumentation

Vi diskuterar observationen utifrån vårt reflekterande samtal.

Vi kommer att reflektera över följande:

- Vad fungerade bra resp. mindre bra? Vilka förklaringar till detta ser du/ni?
- Vilka fördelar resp. nackdelar gav ditt/ert urval?

3. Exempel från ett utvecklingssamtal

Ta med ett exempel på underlag från ett utvecklingssamtal.

Vi kommer att reflektera över följande:

- Hur ser din/er arbetsgång ut? Hur valde du/ni ut underlaget? Vilka resultat ska samtalet ge?

4. Exempel från konfliktlösning och relationsarbete

Ta med ett exempel på hur du/ni arbetat med konfliktlösning eller med relationerna i gruppen.

Vi kommer att reflektera över följande:

- Vilka sätt använder du/ni för att träna konfliktlösning och att skapa goda relationer och varför har du/ni valt just dessa metoder? Vilka resultat ger det?

5. Reflektioner om det egna arbetet

Vi kommer att reflektera över följande:

- Hur upplever du/ni kvaliteten i din verksamhet?
- Kvaliteten på dina/era ämneskunskaper?
- Ditt/ert samarbete i arbetslaget?
- Vilka är dina/era nästa utvecklingssteg? Hur planerar du/ni att nå dessa? Vilket stöd behöver du/ni?

6. Fyll i handlingsplan

1.3 Mall till handlingsplan efter medarbetarsamtal

Handlingsplanen grundas i observationen och diskussionerna efteråt.

Handlingsplan för:			Datum:	
Professionell utveckling – på vilket sätt ska området utvecklas?				
Ämnesansvar	Aktivitetsansvar	Relationsansvar	Resultatansvar	Verksamhets- och egenutvecklingsansvar
Behov av kompetensutveckling och stöd				

2.1 Arbetsgång för observation och reflekterande pedagogiskt samtal

1. Förberedande kontakt:
 - Observationsmatrisen presenteras av rektor
 - Läraren presenterar pedagogisk planering för den lektion som ska observeras
2. Efter observationen – återkoppling med reflekterande pedagogiskt samtal (samma dag helst):
 - Fråga läraren/arbetslaget om han/hon/de tycker att syftet med lektionen uppnåddes
 - Återge i dialog dina observationer utifrån matrisen
 - Fråga om läraren/arbetslaget uppfattat lektionen och dess utfall på samma sätt
 - Lämna kopia på dina anteckningar i matrisen

2.2.a Observation SKOLA: Observationsmatris

Observation hos:		Datum:
KUNSKAPER (Nya kunskaper, insikter, upptäckter)	Kursplanebundet (Ämneskunskaper)	
	Läroplansbundet (Demokrati, sociala färdigheter, jämställdhet samt de övergripande perspektiven: historiskt, miljö, internationellt, etiskt)	
Didaktisk lärarroll (planerar och genomför varje del av processen med fokus på varje elevs lärande, visar på mål och uppföljning, använder samspel och elevaktiva arbetsformer)		
FÄRDIGHETER (Träna vidare på egen, uppnådd nivå)	Kunskapsrelaterade (teoretiska färdigheter: läsa, skriva, räkna osv)	
	Kompetensrelaterade (Praktiska färdigheter: måla, laborera, snickra, baka, anteckna osv)	
	Sociala (tala i grupp, vänta på sin tur, ta hänsyn osv)	
Coachande lärarroll (har förberett miljö och aktiviteter så att varje elev själv kan navigera, möter elevens nivå och för eleven vidare i processen)		
FÖRMÅGOR (ändamålsenligt och effektivt kunna använda och kommunicera kunskaper och färdigheter för att tolka, göra synteser och kopplingar, se alternativ)	Analyserande (dra slutsatser, tolka, värdera, analysera)	
	Skapande och entreprenöriellt lärande (skapa nya idéer, frågeställningar, "uppfinningar", estetiska objekt osv)	
	Kommunikativa (förmedla, utveckla, resonera, argumentera osv)	
	Metakognitiva (analysera hur man tänker, lär sig, skapar osv)	
Fördjupande och problematiserande lärarroll (problematiserar, ställer fördjupande frågor, ger tid för skapande och reflektion och initierar analys, visar på metakognitiva arbetssätt och tekniker)		

2.3.b Observation SKOLA: Händelseförlopp under observationen

LEKTIONSFÖRLOPP:

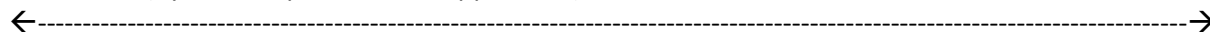
Inledning

Kärna

Avslut

2.2.c Observation SKOLA: Beskrivning av olika positioner i matrisen

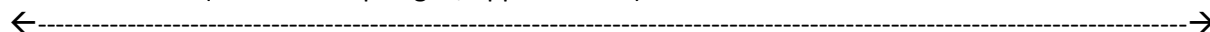
KUNSKAP (nya kunskaper, insikter, upptäckter)



Lektionen presenterar kursplanebundna ämneskunskaper, liksom ett eller flera av följande områden: demokrati, socialt samspel, jämställdhet, historiskt -, miljö-, internationellt – och etiskt perspektiv. Läraren har noga planerat lektionsprocessen och genomför varje del med fokus på varje elevs lärande. Läraren visar på mål och uppföljning. Samspel och elevaktiva arbetsformer används.

Lektionen presenterar få kursplanebundna ämneskunskaper eller läroplansbunden kunskap ELLER alltför många områden utan synbart sammanhang. Den framstår som oplanerad/delvis planerad ELLER läraren har svårt att släppa sin planering när något oväntat inträffar. Fokus ligger på lärostoff/ socialt samkväm snarare än på varje elevs lärande. Målet är oklart. Samspel och elevaktiva arbetsformer används inte ELLER används på ett sätt som inte garanterar trygghet och arbetsro.

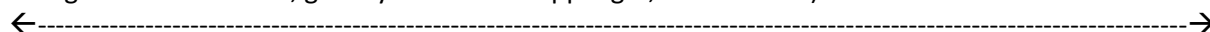
FÄRDIGHETER (träna vidare på egen, uppnådd nivå)



Lektionen övar kunskapsrelaterade, teoretiska färdigheter som exempelvis läsa, skriva, räkna OCH/ELLER kompetensrelaterade, praktiska färdigheter såsom måla, laborera, snickra, baka, anteckna OCH/ELLER sociala färdigheter såsom att tala i grupp, vänta på sin tur, ta hänsyn osv. Läraren har förberett miljö och aktiviteter så att varje elev själv kan navigera. Läraren antar en aktiv, coachande roll och möter elevens nivå och för eleven vidare i processen.

Lektionen övar få, inga ELLER alltför många olika kunskapsrelaterade teoretiska färdigheter, kompetensrelaterade praktiska färdigheter OCH/ELLER sociala färdigheter. Läraren har bristfälligt förberett miljö och aktiviteter, så att miljö och aktiviteter bidrar till att skapa oro, pauser eller tveksamhet. Läraren antar en passiv roll ELLER återfaller i en undervisande, didaktisk roll, även när det inte behövs.

FÖRMÅGOR (ändamålsenligt och effektivt kunna använda och kommunicera kunskaper och färdigheter för att tolka, göra synteser och kopplingar, se alternativ)



Lektionen adresserar ett analyserande arbetssätt (eleverna drar slutsatser, tolkar, värderar, analyserar) OCH/ELLER skapande och entreprenöriella arbetssätt (eleverna skapar nya idéer, frågeställningar, "uppfinningar", estetiska objekt). Eleverna använder kommunikation (förmedlar, utvecklar, resonerar, argumenterar) och metakognitiva resonemang (eleverna analyserar hur man tänker, lär sig, skapar). Läraren ställer fördjupande frågor och problematiserar, ger tid för skapande och reflektion, initierar analys, visar på metakognitiva arbetssätt och tekniker.

Lektionen och läraren adresserar inga/få analyserande, skapande eller entreprenöriella arbetssätt ELLER elevers fria skapande/egna experiment systematiseras inte. Eleverna uppmuntras inte till kommunikation ELLER kommunikationsutrymmet utnyttjas av subgrupper. Få eller inga metakognitiva resonemang förekommer.

2.3.a Observation FRITIDSHEM: Observationsmatris

Observation hos:		Datum:		
		Formell lärande- dimension	Informell lärande- dimension	Kaotisk/kreativ dimension
		Resultat och arbetsprocess styrs av den vuxne	Arbetsprocessen styrs eller stöds av den vuxne	Varken resultat eller arbetsprocess styrs av den vuxne
Fritidspedagogik som identitets-stärkande (stärka social och emotionell kompetens)	Leken			
	Barns inflytande			
	Gruppens sociala samspel			
Fritidspedagogik som stöd för skolans lärande	Läroplansrelaterade förmågor (analyserande, entreprenöriella, kommunikativa, metakognitiva, begreppsliga, hantera information)			
	Praktiskt och estetiskt utforskande arbete			
	Tematiskt ämnesintegrerat arbete			
Lära i och om fritid	Barns egen kultur och lek			
	Lära sig hitta kultur och fritidssysselsättningar			
	Goda framtidsvanor (hälsa, kultur, intressen)			
Miljö och ordning	Moment är planerade, tydliga och avgränsade och övergångar mellan dessa är effektiva			
	Miljö som är riggad för formellt och informellt lärande			
	Rutiner och struktur som befrämjar lärande och ordning			

2.3.b Observation FRITIDSHEM: Händelseförlopp under observationen

FÖRLOPP: Inledning
Kärna
Avslut
Fritidslärarens/pedagogens roll (didakt, coachande, processledare)

2.3.c Observation FRITIDSHEM: Beskrivning av olika positioner i matrisen

←-----Fritidspedagogik som identitetsskapande-----→

Formell lärandedimension

Resultat och arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxne presenterar lekar och övningar, där syftet är tydligt och inriktat på att stärka elevens identitetsutveckling genom självkännedom, inflytande och valmöjligheter samt genom gruppens sociala samspel. Såväl målsättning som arbetsprocess och metoder har planerats av den vuxne och genomförs i enlighet med planeringen. Resultatet blir det avsedda.

ELLER:

- Den vuxne styr övningen helt utan att eleverna avses påverka innehållet. Målet är disciplinerande, uppfostrande eller moraliserande snarare än utvecklande och lärande.

Informell lärandedimension

Arbetsprocessen styrs eller stöds av den vuxne:

+ Den vuxne har planerat miljö eller aktiviteter på ett sätt möjliggör för eleverna att utforska, experimentera och samverka och därigenom förstå sig själv och andra bättre, utöva inflytande och göra egna val OCH/ELLER den vuxne deltar i elevernas egna sammanhang och lekar genom att stödja de elever och processer som behöver stöd för att utvecklas produktivt. **ELLER:**

- Den vuxne iakttar och möjliggör för eleverna men utan att utmana eller främja samspel.

Kaotisk/kreativ dimension

Varken resultat eller arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxna lämnar åt eleverna att själva styra lek och aktiviteter, som en del i en planering, som också innehåller aktiviteter i de formella och informella lärandedimensionerna för att låta eleverna utforska sina egna gränser och möjligheter **ELLER:**

- Den vuxne lämnar eleverna helt till egen lek eller egna aktiviteter, där lärandemål och resultat är tveksamma, omöjliga att avgöra och där resultatet kan bli att elever mår dåligt, utesluts eller kränks.

←-----Fritidspedagogik som stöd för skolans lärande-----→

Formell lärandedimension

Resultat och arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxne presenterar aktiviteter, där syftet är tydligt kopplat till kursplanbundna ämneskunskaper, liksom ett eller flera av följande områden: demokrati, socialt samspel, jämställdhet, historiskt -, miljö-, internationellt – och etiskt perspektiv. Aktiviteten utvecklar analyserande, entreprenöriella, kommunikativa metakognitiva förmågor. Den vuxne har noga planerat och genomför varje del med fokus på varje elevs lärande. Den vuxne visar på mål och uppföljning. Samspel och elevaktiva arbetsformer används. **ELLER:**

- Den vuxne styr aktiviteterna utan elevernas påverkan. Aktiviteterna visar liten koppling till läroplan eller elevernas egna verklighet och exponerar traditionella utantillkunskaper eller skolövningar.

Informell lärandedimension

Arbetsprocessen styrs eller stöds av den vuxne:

+ Eleverna utforskar, experimenterar och samverkar för att utveckla förmågor på läroplanbundna områden och den vuxne stödjer genom att skapa förutsättningar, iaktta, delta och understödja vid behov för att stärka lärandet. Metakognitiva diskussioner stödjer lärandet. **ELLER:**

- Eleverna utforskar men på områden som visar ringa koppling till läroplanbundna områden och förmågor. Den vuxne iakttar snarare än utmanar. Få/inga metakognitiva diskussioner förekommer.

Kaotisk/kreativ dimension

Varken resultat eller arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxna lämnar åt eleverna att själva styra aktiviteterna för att låta dem hitta sina egna vägar till lärande **ELLER:**

- Tiden tycks oplanerad, ofokuserad och utan synligt syfte. Lärandemål och resultat är tveksamma, omöjliga att avgöra och resultatet kan bli ett helt annat än det som föreskrivs i kursplan och läroplaner.

←-----Lära i och om fritid-----→

Formell lärandedimension

Resultat och arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxne organiserar aktiviteter, där syftet är att träna barnen att hitta meningsfulla fritidssysselsättningar nu och i framtiden. Aktiviteterna är planerade och genomförs med den vuxne som ledsagare. Eleverna är delaktiga i att välja och utforma aktiviteterna. **ELLER:**

- Den vuxne styr aktiviteterna helt så att eleverna inte kan påverka innehållet. Valet av aktiviteter sker slentrianmässigt.

Informell lärandedimension

Arbetsprocessen styrs eller stöds av den vuxne:

+ Eleverna ges möjlighet att pröva på olika fritidssysselsättningar och olika fritidsmiljöer efter eget val och egna önskemål. Den vuxne stödjer genom att bereda och organisera möjligheter och följer upp och förbättrar ständigt utbud efter elevernas förmåga och önskemål. **ELLER:**

- Den vuxne låter eleverna välja men utmanar inte till nya, djärva val, uppmuntrar inte bredd eller accepterar slentrianmässiga genusbindningar.

Kaotisk/kreativ dimension

Varken resultat eller arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxna lämnar åt eleverna att själva finna vad de ska göra i syfte att förstärka deras förmåga att finna egna vägar **ELLER:**

- Den vuxne lämnar eleverna åt att själv helt finna innehåll i sin fritid, så att ett gott resultat inte kan garanteras.

←-----Miljö och ordning-----→

Formell lärandedimension

Resultat och arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Den vuxne har organiserat miljön och struktur så att ordning skapas, genom att tänka igenom mål och arbetsprocess i förväg och genom att förutse de yttre förutsättningar som krävs för att nå målen. Övergångarna mellan olika aktiviteter är genomtänkta och effektiva. **ELLER:**

- Miljön är torftig och/eller alltför styrd och uppmuntrar inte till utforskande. Det är svårt att urskilja avgränsade, planerade moment med början och slut.

Informell lärandedimension

Arbetsprocessen styrs eller stöds av den vuxne:

+ Den vuxne har, genom att planera miljön och aktiviteterna tidsmässigt och genom att göra systemen tydliga, återkommande och avläsbara för eleverna skapat möjligheter för eleverna att ta eget ansvar för det egna utforskandet och lärandet. **ELLER:**

- Övergångarna mellan olika aktiviteter är inte planerade och lämnas åt eleverna att klara. Aktiviteternas tidsmässiga början och slut är oklara.

Kaotisk/kreativ dimension

Varken resultat eller arbetsprocess styrs av den vuxne:

+ Miljön är inte genomtänkt för någon särskild aktivitet vilket ger utrymme för elevers egen kreativitet **ELLER:**

- Ordningen upprätthålls inte genom att den vuxne har genomtänkta system och/eller miljön skapar oordning.

2.4.a Observation FÖRSKOLA: Observationsmatris

Observation hos:		Datum:		
Förskolepedagogik	Varför?	Vad? (Planering, aktiviteter, händelser)	Hur? (metoder, arbetsformer, pedagogens förhållningssätt)	Kontext? (organisation, val av miljö, material)
Normer och värden	Barnen och de vuxna visar respekt och förståelse för andra, behandlar alla lika, inga kränkningar förekommer			
	Barnen har inflytande i planering, dokumentation, reflektion och aktiviteter			
	Varje barn kan känna igen sin egen kultur och alla kulturer hanteras med känsla och respekt			
Utveckling och lärande	Det finns ett tydligt lärandeinhåll: Språk och kommunikation; Skapande: lek, bild, rörelse, sång och musik, dans, drama; Matematik; Samhälle; Natur			
	Varje barn möts på sin utvecklingsnivå och förs vidare i utvecklingen			
	Varje barn ges möjlighet att utveckla sin identitet, självkänsla, motorik och tillit till sin förmåga			
	Omsorg, lärande och fostran samverkar på ett sätt som stödjer varje barns utveckling			
	Barngruppen visar glädje, nyfikenhet och energi			
Pedagogens ledarskap	Systematisk pedagogisk dokumentation som är synlig och där barnen är delaktiga			
	Synligt ledarskap genom tydliga rutiner och organisation			
	Anpassar självständigt arbetet utifrån barnens behov och nivå och hittar goda lösningar när nya eller oväntade situationer uppstår			
Miljö för lärande och utforskande	Miljön är öppen, innehållsrik, inbjudande, inspirerande och föränderlig. Material och miljö inbjuder barnet till lustfyllt lärande, eget utforskande, kreativitet och lek			
	Miljön och planeringen främjar barnens samarbete, gruppkänsla och uppmuntrar dem till kommunikation och samverkan			
	Miljö och material är säkert och skapar trygghet			

2.4.b Observation FÖRSKOLA: Händelseförlopp under observationen

FÖRLOPP:

Övriga kommentarer:

2.4.c Observation FÖRSKOLA: Beskrivning av olika positioner i matrisen

Normer och värden



Barnen och de vuxna visar respekt och förståelse för andra, behandlar alla lika, inga kränkningar förekommer. Barnen har inflytande i planering, dokumentation, reflektion och aktiviteter. Varje barn kan känna igen sin egen kultur och alla kulturer hanteras med känsla och respekt.



Barnen OCH/ELLER de vuxna brister sundtals i respekt för andra, konflikter och nedsättande uttryck kan förekomma. Barnen har ingen eller ringa del i planeringen och de vuxna styr aktiviteterna. Det är svårt för alla barn att känna igen sig och känna sig respekterad i den kultur som förskolan presenterar.

Utveckling och lärande



Det finns ett tydligt lärandeinhåll i aktiviteterna och det utgår från förskolans läroplan. De vuxna möter varje barn på dess utvecklingsnivå och för genom aktiviteter och dialog barnet vidare i utvecklingen. Varje barn ges möjlighet att genom aktiviteter och dialog utveckla sin identitet, självkänsla, motorik och tillit till sin förmåga. Omsorg, lärande och fostran samverkar på ett sätt som stödjer varje barns utveckling. Barngruppen visar glädje, nyfikenhet och energi.



Lärandemålet är oklart eller utgår inte från barnens nivå eller för dem vidare i utvecklingen. Barnen ges litet utrymme att utveckla sin identitet på ett systematiskt sätt. Verksamheten tenderar att överbetona antingen omsorg, fostran eller lärande på de andra områdenas bekostnad. Barngruppen visar litet intresse, liten koncentration eller ovilja inför presenterade aktiviteter.

Pedagogens ledarskap



Verksamheten dokumenterar systematiskt och pedagogiskt och dokumentationen är synlig. Barnen är delaktiga och kan förstå dokumentationen. De vuxna visar ett synligt, vänligt och ansvarstagande ledarskap genom tydliga rutiner och organisation. Pedagogen anpassar självständigt arbetet utifrån barnens behov och nivå och hittar goda lösningar när nya eller oväntade situationer uppstår.



Det syns få tecken på att verksamheten dokumenterar OCH/ELLER barnen görs inte delaktiga eller kan inte förstå dokumentationen. De vuxna tar litet ansvar för ordning, reda och struktur ELLER har alltför rigida regler som hindrar barnen från att vara delaktiga. Vid problem eller oväntade situationer har pedagogen svårt att gå ifrån sin tidigare plan och hitta andra lösningar.

Miljö för lärande och utforskande



Miljön är öppen, innehållsrik, inbjudande, inspirerande och föränderlig. Material och miljö inbjuder barnet till lustfyllt lärande, eget utforskande, kreativitet och lek. Miljön och planeringen främjar barnens samarbete, gruppkänsla och uppmuntrar dem till kommunikation och samverkan. Miljö och material är säkert och skapar trygghet.



Miljön är statisk och oinspirerande. Mycket av materialet är svåråtkomligt för barnen. Barnen uppmuntras inte till samarbete och dialog genom de aktiviteter som genomförs. Materialet och miljön är inte säker/trygg ELLER är alltför tillrättalagd och inbjuder därmed inte till utforskande, lärande och lek.

3.1. Lärarprofession skola

LÄRARE PROFESSIONSMATRIKS					
Kriterier					
Ämnesansvar	Aktivitetsansvar	Relationsansvar	Resultatansvar	Verksamhets- och egenutvecklingsansvar	
Läraren presenterar, problematiserar och förklarar nyttan av ämnet på ett sätt som intresserar eleverna för det som ska läras och upptäckas. L har mycket goda ämneskunskaper. All undervisning grundas i läroplanen. L visar förebildlighet genom att sända tydliga budskap till eleven genom miljöns utseende och materialval och genom att tala om sin inställning till lärandet och ämnet med passion och närvaro.	Läraren väljer aktiviteter som gör att eleven kan utforska, förstå och bidra med sina inlägg och insikter. Tempot är medvetet varierat och tiden utnyttjas effektivt. L identifierar bästa angreppssätt och metod för att förälska eleverns erfarenheter och kunskaper vidare till högre kognitiva nivåer. L använder många olika metoder och verktyg och konstellationer och inspirerar till olika aktiviteter. Elevgruppen medverkar aktivt i beslut, i eget lärande och i samarbete. Rutinerna är tydliga för alla och L har byggt system som möjliggör och stödjer elevernas självkontroll och egenansvar. L visar sin förebildlighet genom att agera som eleverna bör göra, kommer i tid och är välplanerad, rör sig bland eleverna och visar nyfikenhet inför deras tankar, intressen och arbete även utanför lektionstid.	Läraren skapar ett tryggt socialt klimat och förtroendefulla relationer i gruppen genom att visa övertygelse om att eleverna vill lära, genom att tala om alla med förnäm, fråga efter och visa nyfikenhet inför deras tankar, hjälpa var och en att sätta ord på sina idéer och önskaner och ge genvar. L tränar gruppens självkontroll och konfliktlösning och visar själv auktoritet, lugn, saklighet och självbehärsning i komplexa och affektade situationer. L skapar goda relationer till föräldrarna genom välgående intresse och tydlighet. L visar sin förebildlighet genom att vara guide till vuxenlivet och att med värme, glädje och humor visa att hen tycker om eleverna.	Läraren utvärderar hur de egna angreppssätten i ämnet, aktiviteter OCH relationer har fungerat och hur dessa har samverkat. Det sker spontant i stunden OCH genom systematiska återkommande utvärderingar och bedömningar av individens och gruppens resultat OCH sitt eget arbete. L tar för givet att alla kan lära sig, visar höga förväntningar på alla, bevakar varje individs lärande och förändrar sitt arbetssätt för dem som inte omedelbart lär. L förmedlar och diskuterar kontinuerligt utvärderingar och bedömningar och med eleverna, såväl formativa enskilda som gruppens resultat och mål. L utvecklar kontinuerligt elevernas meta-kognitiva kunskande. L visar sin förebildlighet genom hög egen närvaro och genomgående goda elevresultat.	Läraren utvecklar ständigt sitt ledarskap och sina metoder utifrån återkoppling från egna experiment, från elever, kollegor, föräldrar och ledning och genom att förkovra och förbättra sig. L samverkar, reflekterar och analyserar tillsammans med laget och förbättrar därmed elevernas lärande. L uttrycker insikt om och uppskattning av sitt uppdrag och beskriver mål, metoder och resultat med professionella begrepp och referenser till teorier, forskning och beprövad erfarenhet. L lagerar som förebild/coach för andra lärare.	
Läraren presenterar ämnet intresseväckande men förmedlar inte alltid tydligt kunskapsmål eller nytta i samhället och livet OCH/ELLER kan betona produktion av uppgifter före djupare lärande. L har goda ämneskunskaper. Miljön är inbjudande.	Läraren har olika angreppssätt och metoder och tar ofta hänsyn till gruppens nivå men kan inte alltid anpassa metoder för enskilda individer OCH/ELLER kan inte alltid förklara sitt metodval. L har ordning och struktur i arbetet men få rutiner kan tas över av eleverna ELLER L överlåter vissa rutiner och visst bestämmande till eleverna men arbetar inte systematiskt med att träna alla till ansvarstagande. L visar oftast önskvärd beteende genom att exempelvis komma i tid, vara systematisk och visa intresse.	Läraren arbetar med det sociala klimatet genom att visa värme och intresse och genom att prova olika metoder för samarbetsövningar men tenderar att själv lösa konflikter enskilt med de berörda snarare än utveckla elevernas förmåga till konfliktlösning. L visar oftast lugn och självbehärsning och använder endast i undantagsfall tillsägelser, bestraffningar och belöningar för att upprätthålla lugn och ordning. L har god kontakt med föräldrarna.	Läraren utvärderar sitt arbete och elevernas resultat men kan tendera att fokusera snabba eller attraktiva elevprodukter snarare än utvecklingsprocess och lärande. L omfamnar idén att alla kan lära sig och uttalar höga förväntningar men kan ibland ha svårt att omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk metod. L förmedlar och diskuterar ibland utvärderingar med eleverna. L visar goda elevresultat.	Läraren tillämpar ett konsekvent ledarskap och utvecklar sin ledarroll genom att förbilda sig och prova nya arbetssätt. L samarbetar med arbetslaget om elevvärd, utbyte av idéer och stundtals tematiskt. L motiverar och analyserar sina didaktiska val utifrån egna erfarenheter och referenser.	
Läraren har fokus på ämnet men presenterar det inte alltid så elever blir intresserade ELLER gör avkall på ämneskrav för att främja god stämning ELLER har själv brister i ämneskunskap eller om läroplanen som gör det svårt att lära andra. L använder olika läromedel men miljö sänder delvis motstridiga eller svårtolkade budskap ELLER motverkar lusten att lära genom oröda.	Läraren berättar och ställer frågor till eleverna, men dessa ges ringa utrymme att själva utforska, bidra eller öva sig i beslutsfattande ELLER L ger eleverna stort utrymme för eget utforskande med inaktivitet. L systematiserar och fördjupar sällan kunskaperna. L kontrollerar ordning genom att ofta likartat upplägg med ett fåtal metoder och aktiviteter ELLER växlar ständigt aktiviteter, metoder och rutiner med risk för oordning och osäkerhet. L visar eleverna på vad som är önskvärd beteende men följer inte alltid upp eller slutför OCH/ELLER brister själv i förebildlighet genom att exempelvis komma för sent eller genom att inte visa intresse för eleverna OCH/ELLER är otydlig med sina förväntningar.	Läraren arbetar inte aktivt med socialt klimat och relationer i klassrummet OCH/ELLER använder tillrättavisningar, belöningar och bestraffningar för att hålla ordning OCH/ELLER brister i auktoritet, blir "kompis". L tenderar att se gruppen som enhetlig OCH/ELLER förklarar eleverns sociala svårigheter som individuella snarare än kontextuella. L glömmar ibland överenskommelser eller löften, talar tillrättvisande eller över huvudet på eleven OCH/ELLER visar misshumor. L ser inte föräldrakontakter som del av arbetet OCH/ELLER känner sig osäker inför mötet med (vissa) föräldrar.	Läraren utvärderar spontant men resultat diskuteras sällan formativt med eleverna. L:s utvärdering är problemorienterad snarare än utvecklingsorienterad och fokuserar gruppens nivå OCH/ELLER elevens beteende eller föräldrens förmåga OCH/ELLER bristande förutsättningar (resurser, lokaler). När elever visar svårigheter sänker L förväntningarna OCH/ELLER påkallar hjälp snarare än att förändra sitt arbetssätt. L:s närvarofrekvens OCH/ELLER syn på problemlösning innebär att elevresultaten inte når möjlig nivå.	Läraren reflekterar över undervisningen men kopplar ännu inte till förändring i arbetssätt OCH/ELLER oroar sig för konsekvenserna av förändring OCH/ELLER uttrycker uppgivenhet. L samarbetar i lag om elevvärdsårenden. L diskuterar uppgifter och arbetstid men analyserar sällan sina pedagogiska mål, metoder och resultat.	

3.2 Fritidslärarprofession

Fritidslärar-/Fritidspedagog Professionsmatris					
Namn:					
Nivå	Kriterier				
	Ämnesansvar	Aktivitetsansvar	Relationsansvar	Resultatansvar	Verksamhets- och egenutvecklingsansvar
←	Fritidsläraren presenterar, problematiserar och förklarar nyttan av området på ett sätt som intresserar barnen för det som ska läras och upptäckas. FL har mycket goda ämneskunskaper. All verksamhet grundas i läroplanen. FL visar förebildlighet genom att sända tydliga budskap till barnet genom miljöns utseende och materialval och genom att tala om sin inställning till lärande med passion och närvaro.	Fritidsläraren väljer aktiviteter som gör att barnet kan utforska, förstå och bidra med sina inlägg och insikter. Tempot är medvetet varierat och tiden utnyttjas effektivt. FL identifierar bästa angreppssätt och metod för att föra varje barns erfarenheter och utveckling vidare, även i lek. FL använder många olika metoder och verktyg konstellationer och inspirerar till olika aktiviteter. Barngruppen får aktivt medverka i beslut, i eget lärande och i samlärande. Rutinerna är tydliga för alla och FL har byggt system som möjliggör och stödjer barnets självkontroll och egenansvar. FL visar sin förebildlighet genom att agera som barnen bör göra, rör sig bland barnen och visar nyfikenhet inför deras tankar, intressen och arbete hela arbetsdagen.	Fritidsläraren skapar ett tryggt socialt klimat och förtröendefulla relationer i gruppen genom att visa övertygelse om att barnen vill utvecklas, genom att fråga efter och visa nyfikenhet inför barnens tankar, hjälpa var och en att sätta ord på sina idéer och önskingar och ge genvar. FL tränar gruppens självkontroll och konfliktlösning och visar själv auktoritet, lugn, saklighet och självbehärskning i komplexa och affekterade situationer. FL skapar goda relationer till föräldrarna genom väntigt intresse och tydlighet. FL visar sin förebildlighet genom att vara guide till vuxenlivet och att med värme, glädje och humor visa att hen tycker om barnen.	Fritidsläraren utvärderar hur de egna angreppssätten i ämnesområden, aktiviteter OCH relationer har fungerat och hur dessa har samverkat. Det sker spontant i stunden OCH genom systematiska återkommande utvärderingar av individens och gruppens utveckling OCH sitt eget arbete. FL tar för givet att alla kan lära sig, visar höga förväntningar på alla, bevakar varje individs utveckling och förändrar sitt arbetssätt för dem som inte omedelbart lär. FL utvärderar resultat och mål kontinuerligt med arbetslaget OCH med barnen. FL visar sin förebildlighet genom hög egen närvaro och genomgående goda resultat.	Fritidsläraren utvecklar ständigt sitt ledarskap och sina metoder utifrån återkoppling från egna experiment, från barn, kollegor, föräldrar och ledning och genom att förkovra och förbilda sig. FL samverkar, reflekterar och analyserar med laget och förbättrar därmed barnens lärande och utveckling. FL uttrycker insikt om och uppskattning av sitt uppdrag och beskriver mål, metoder och resultat med professionella begrepp och referenser till teorier, forskning och beprövad erfarenhet. FL agerar som förebild/coach för andra i personalen.
←	Fritidsläraren presenterar områden intresseväckande men förmedlar inte alltid kunskapens mål eller nytta i samhället och livet ELLER kan betona produktion före djupare lärande. FL har goda ämneskunskaper. Miljön är inbjudande.	Fritidsläraren har olika angreppssätt och metoder och tar ofta hänsyn till gruppens nivå men kan inte alltid anpassa metoder för enskilda individer OCH/ELLER kan inte alltid förklara sitt metodval. FL har ordning och struktur i arbetet men få rutiner kan tas över av barnen ELLER FL överlåter vissa rutiner och visst bestämmande till barnen men arbetar inte systematiskt med att träna alla till ansvarstagande. FL visar oftast önskvärt beteende genom att exempelvis komma i tid, vara systematisk och visa intresse.	Fritidsläraren arbetar med det sociala klimatet genom att visa värme och intresse och genom att prova olika metoder för samarbetssträning men tenderar att själv lösa konflikter enskilt med de berörda snarare än utveckla barnens förmåga till konfliktlösning. FL visar oftast lugn och självbehärskning och använder endast i undantagsfall tillsägelser, bestraffningar och belöningar för att upprätthålla lugn och ordning. FL har god kontakt med föräldrarna.	Fritidsläraren utvärderar sitt eget arbete och barnens utveckling men kan tendera att fokusera attraktiva barnprodukter snarare än utvecklingsprocess och lärande. FL omfattar idén att alla kan lära sig och uttalar höga förväntningar men kan ibland ha svårt att omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk metod. FL utvärderar ibland med barnen. FL visar goda resultat.	Fritidsläraren tillämpar ett konsekvent ledarskap och prövar och utvecklar sin ledarroll genom att förbilda sig och pröva nya arbetssätt. FL samarbetar med arbetslaget om barn och rutiner, och stundtals verksamhetsutveckling. FL motiverar och analyserar sina didaktiska val utifrån egna erfarenheter och referenser.
Instats med förbättringsmöjligheter	Fritidsläraren presenterar nya områden men inte alltid så barn blir intresserade ELLER gör avkall på lärande för att främja god stämning ELLER har själv brister i ämneskunskap eller om läroplanen som gör det svårt att lära andra. FL använder olika material men miljön sänder delvis motsärande eller motverkar lusten att lära genom oreda.	Fritidsläraren berättar och ställer frågor till barnen, men dessa ges ringa utrymme att själva utforska, bidra eller öva sig i beslutsfattande ELLER FL ger barnen stort utrymme för eget utforskande eller fri lek men fördjupar sällan lärandet. FL kontrollerar ordning genom likartade aktiviteter med ett fåtal metoder och val ELLER växlar ständigt aktiviteter, metoder och rutiner med risk för oordning och osäkerhet. FL visar barnen på vad som är önskvärt beteende men följer inte alltid upp eller slutför OCH/ELLER brister själv i förebildlighet genom att inte visa intresse för barnen OCH/ELLER är otvetydig med sina förväntningar.	Fritidsläraren arbetar inte aktivt med socialt klimat och relationer OCH/ELLER använder tillrättavisningar, belöningar och bestraffningar för att hålla ordning OCH/ELLER brister i auktoritet OCH/ELLER blir alltför privat. FL tenderar att se gruppen som enhetlig OCH/ELLER förklarar barns sociala svårigheter som individuella snarare än kontextuella. FL glömmar ibland överenskommelser eller löften, talar tillrättavisande eller över huvudet på barnet OCH/ELLER visar misshumör. FL ser inte föräldrakontakter som del av arbetet OCH/ELLER känner sig osäker inför mötet med (vissa) föräldrar.	Fritidsläraren utvärderar spontant men utvärderingar diskuteras sällan med barnen. FL:s utvärdering är problemorienterad snarare än utvecklingsorienterad och fokuserar gruppens nivå OCH/ELLER barnets beteende eller föräldrarnas förmåga OCH/ELLER bristande förutsättningar (resurser, lokaler). När barn visar svårigheter sänker FL förväntningarna OCH/ELLER påkallar hjälp snarare än att förändra sitt arbetssätt. FL:s närvaro/efektivitet OCH/ELLER syn på problemsoraker innebär att resultaten inte når möjlig nivå.	Fritidsläraren reflekterar över verksamheten men kopplar ännu inte till förändringar i arbetssätt OCH/ELLER oroar sig för konsekvenserna av förändring OCH/ELLER uttrycker uppgivenhet. FL samarbetar i lag om barnläranden och rutiner. FL diskuterar uppgifter och arbetstid men analyserar sällan sina pedagogiska mål, metoder och resultat.

3.3 Förskollärarprofession

FÖRSKOLLÄRARE PROFESSIONSMATRIIS					
Namn:					
Nivå	Kriterier				
	Ämnesansvar	Aktivitetsansvar	Relationsansvar	Resultatansvar	Verksamhets- och egenutvecklingsansvar
←	Förskolläraren presenterar, problematiserar och förklarar nyttan av området på ett sätt som intresserar barnen för det som ska läras och upptäckas. FSK har mycket goda ämneskunskaper. All verksamhet grundas i läroplanen. FSK sänder tydliga budskap till barnen, kollegor och föräldrar genom miljöns utseende och materialval och budskap till barnen, kollegor och föräldrar genom miljöns utseende och materialval och genom att tala om sin inställning till lärande med passion och närvaro.	Förskolläraren väljer aktiviteter som gör att barnet kan utforska, förstå och bidra med sina inlägg och insikter. Tempot är medvetet varierat och tiden utnyttjas effektivt. FSK identifierar bästa angreppssätt och metod för att förälska barns erfarenheter och utveckling vidare. FSK använder många olika metoder, verktyg och konstellationer och inspirerar till olika aktiviteter. Barngruppen får aktivt medverka i beslut, i eget lärande och i samarbete. Rutinerna är tydliga för alla och FSK har byggt system som möjliggör och stödjer barnens självkontroll och egenansvar. FSK agerar som barnen bör göra, rör sig bland barnen och visar nyfikenhet inför deras tankar, intressen och arbete hela arbetsdagen.	Förskolläraren skapar ett tryggt socialt klimat och förtroendefulla relationer i gruppen genom att visa övertygelse om att barnen vill utvecklas, genom att fråga efter och visa nyfikenhet inför barnens tankar, hjälpa var och en att sätta ord på sina idéer och önskaner och ge gensvar. FSK tränar gruppens och individens självkontroll och självbehärskring i stressiga, komplexa och affekterade situationer. FSK visar sin förmåga att vara guide till vuxenlivet och att med värme, glädje och humor visa att hen tycker om barnen och sitt yrke genom att anta ett professionellt förhållningssätt. FSK har mycket god kontakt med vårdnadshavarna, förhåller sig professionellt till deras synpunkter och önskemål samt är lyhörd för deras olika behov. FSK arbetar aktivt för att få föräldrar tryggas och medvetas om sina barns aktiviteter, utmaningar och vardagsbestyr genom olika informationskanaler, pedagogisk dokumentation och personliga möten.	Förskolläraren utvärderar sitt eget arbete och barnens resultat men kan tendera att fokusera på utvecklingspsykologiskt perspektiv snarare än utvecklingsprocess och lärande. FSK omfattar idén att alla kan lära sig och uttalar höga förväntningar men kan ibland ha svårt att omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk metod. FSK utvärderar ibland med barnen. FSK tar stort eget ansvar, har gott omdöme och god prioriteringsförmåga beträffande det egna arbetet och verkar för att fattade beslut genomförs.	Förskolläraren utvecklar ständigt sitt ledarskap och sina metoder utifrån återkoppling från egna experiment, projekt och aktiviteter tillsammans med barn, kollegor, föräldrar och ledning och genom att förkovra och fortbilda sig på ett djupare plan genom att t.ex. aktivt leta upp ny forskning och litteratur som stödjer, stärker och utvecklar både den egna samt verksamhetens profession. FSK samverkar, reflekterar och analyserar med laget och förbättrar därmed barnens lärande och möjlighet till inflyande. FSK uttrycker insikt om och uppskattning av sitt uppdrag och beskriver mål, metoder och resultat med professionella begrepp och referenser till teorier, forskning och beprövad erfarenhet. FSK agerar som förebild/coach för andra i personalen.
←	Förskolläraren presenterar områden intress väckande men kan betona produktion före djupare lärande. FSK har goda ämneskunskaper och arbetar aktivt mot mål och verksamhetsplaner och delar med sig av sina kunskaper till kollegor i arbetslaget. Miljön är inbjudande.	Förskolläraren har olika angreppssätt och metoder och tar ofta hänsyn till gruppens nivå men kan inte alltid anpassa metoder för enskilda individer OCH/ELLER kan inte alltid förklara sitt metodval. FSK har ordning och struktur i arbetet men få rutiner kan tas över av barnen ELLER FSK överlåter vissa rutiner och visst bestämmande till barnen men arbetar inte systematiskt med att träna alla till ansvarstagande. FSK visar oftast önskvärt beteende genom att exempelvis komma i tid, vara systematisk och visa intresse.	Förskolläraren arbetar med det sociala klimatet genom att visa värme och intresse och genom att prova olika metoder för samarbetsstrategier men tenderar att själv lösa konflikter enskilt med de berörda snarare än utveckla barnens förmåga till konfliktlösning. FSK visar oftast lugn och självbehärskring och använder endast i undantagsfall tillsägelser, bestraffningar och belöningar för att upprätthålla lugn och ordning. FSK skapar goda relationer till vårdnadshavarna genom vänligt intresse och tydlighet. Genom ditt positiva bemötande av föräldrar visar du att du är trygg i din yrkesroll.	Förskolläraren utvärderar sitt eget arbete och barnens resultat men kan tendera att fokusera på utvecklingspsykologiskt perspektiv snarare än utvecklingsprocess och lärande. FSK omfattar idén att alla kan lära sig och uttalar höga förväntningar men kan ibland ha svårt att omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk metod. FSK utvärderar ibland med barnen. FSK tar stort eget ansvar, har gott omdöme och god prioriteringsförmåga beträffande det egna arbetet och verkar för att fattade beslut genomförs.	Förskolläraren utvecklar sin yrkesroll genom att fortbilda sig och prova nya arbetsätt. FSK visar genom sina insatser att hen arbetar efter forskolans styrdokument. FSK är förtrogen med målen och vill förändra arbetsättet i den riktningen, samt är delaktig i olika verksamhetsdiskussioner och kommer förberedd. FSK samarbetar med arbetslaget om barn och rutiner, och stundtals verksamhetsutveckling. FSK motiverar och analyserar sina didaktiska val utifrån egna erfarenheter och referenser.
Insats med förbättringsmöjligheter	Förskolläraren presenterar nya områden men inte alltid så barn blir intresserade ELLER gör avkall på lärande för att främja god stämning ELLER har själv brister i ämneskunskap eller om läroplanen som gör det svårt att lära andra. FSK använder olika material men miljön sänder delvis motsärande eller svårtolkade budskap ELLER motverkar lusten att lära genom öreda eller torkighet.	Förskolläraren berättar och ställer frågor till barnen, men dessa ges ringa utrymme att själva utforska, bidra eller öva sig i beslutsfattande ELLER FSK ger barnen stort utrymme för eget utforskande men fördjupar sällan lärandet. FSK kontrollerar ordning genom likartade aktiviteter med ett fåtal metoder och val ELLER växlar ständigt aktiviteter, metoder och rutiner med risk för oordning och osäkerhet. FSK visar barnen på vad som är önskvärt beteende men följer inte alltid upp eller slutför OCH/ELLER brister själv i förmåga att intressera barnen för lärande genom att inte visa intresse för barnen OCH/ELLER är otydlig med sina förväntningar.	Förskolläraren arbetar inte aktivt med socialt klimat och relationer OCH/ELLER använder tillrättavisningar, belöningar och bestraffningar för att hålla ordning OCH/ELLER brister i auktoritet OCH/ELLER blir alltför privat. FSK tenderar att se gruppen som enhetlig OCH/ELLER förklarar barns sociala svårigheter som individuella snarare än kontextuella. FSK glömler ibland överenskommer eller löften, talar tillrättvisande eller över huvudet på barnet OCH/ELLER visar misshumör. Bemöter föräldrar på ett aggressivt eller på annat sätt professionellt.	Förskolläraren utvärderar spontant men resultat diskuteras sällan med barnen. FSK:s utvärdering är problemorienterad snarare än utvecklingsorienterad och fokuserar på gruppens nivå OCH/ELLER barnets beteende eller förälderns förhållningssätt OCH/ELLER bristande förutsättningar (resurser, lokaler). När barn visar svårigheter sänker FSK förväntningarna OCH/ELLER påkallar hjälp snarare än att förändra sitt arbetsätt. FSK:s närvarofrekvens OCH/ELLER syn på problemorsaker innebär att resultaten inte når möjlig nivå.	Förskolläraren reflekterar över verksamheten men kopplar ännu inte till förändringar i arbetsätt OCH/ELLER oroar sig för konsekvenserna av förändring OCH/ELLER uttrycker uppgivenhet. FSK samarbetar i lag om barniändens och rutiner. FSK diskuterar uppgifter och arbetstid men analyserar sällan sina pedagogiska mål, metoder och resultat.

3.4 Barnskötarprofession

Namn:					
BARNSKÖTARE PROFESSIONSMATRIKS					
Nivå	Kriterier				
	Ämnesansvar	Aktivitetsansvar	Relationsansvar	Resultatansvar	Verksamhets- och egenutvecklingsansvar
←	Barnskötaren organiserar och presenterar aktiviteter, miljöer och material på ett sätt som intresserar barnen för det som ska läras och upptäckas. BSK förener omsorg om och trygghet för barnen med lärande och utveckling. BSK arbetar aktivt för att få anhöriga delaktiga i verksamheten och är lyhörd för föräldrars olika behov.	Barnskötaren väljer aktiviteter som gör att barnet kan utforska, förstå och bidra med sina inlägg och insikter. Tempot är medvetet varierat och tiden utnyttjas effektivt. BSK identifierar bästa angreppssätt och metod för att föra varje barns erfarenheter och utveckling vidare. BSK använder många olika metoder, verktyg och konstellationer och inspirerar till olika aktiviteter. BSK har god ordning och struktur i arbetet och barngruppen får aktivt medverka i beslut, i eget lärande och i samlande. BSK visar sin förebildlighet genom att agera som barnen bör göra, rör sig bland barnen och visar nyfikenhet inför och fånga upp deras tankar, intressen och arbete hela arbetsdagen.	Barnskötaren skapar ett tryggt socialt klimat och förtröende relationer i barngruppen genom att visa övertygelse om att barnen vill utvecklas, genom att fråga efter och visa nyfikenhet inför barnens tankar, hjälpa var och en att sätta ord på sina idéer och önsningar och ge gensvar. BSK tränar gruppens självkontroll och konfliktlösning och visar själv auktoritet, lugn, saklighet och självbehärskning. BSK skapar goda relationer till vårdnadshavarna genom vänlighet intresse och tydlighet. BSK visar sin förebildlighet genom att vara guide till vuxenlivet och att med värme, glädje och humor visa att hen tycker om barnen.	Barnskötaren tar för givet att alla kan lära sig, visar höga förväntningar på alla, bevakar varje individs utveckling och förändrar sitt arbetssätt för dem som inte omedelbart lär. BSK utvärderar resultat och mål kontinuerligt med arbetslaget OCH med barnen. BSK tar stort aktivt ansvar och engagerar även andra till ökat ansvarstagande. BSK visar sin förebildlighet genom hög egen närvaro och genomgående goda resultat.	Barnskötaren utvecklar ständigt sitt ledarskap och sina metoder utifrån reflektioner från barn, kollegor, föräldrar och ledning samt genom att förkovra och förbilda sig. BSK förbättrar barnens och kollegors lärande genom att samverka, reflektera och analysera med laget och genom att lyssna på och tillvarata andras idéer. BSK skiljer på sak och person, kan ta och ge konstruktiv kritik samt bidra aktivt till att stämningen i arbetslaget stödjer och uppmuntrar lagmedlemmarna. BSK uttrycker insikt om och uppskattning av sitt uppdrag. BSK agerar som förebild/coach för andra i personalen och driver aktivt förändring och nytänkande tillsammans med kollegor för verksamhetens bästa.
←	Barnskötaren deltar och initierar aktiviteter tillsammans med barnen på ett sätt som gör barnen intresserade. Miljön är inbjudande. BSK skapar god omsorg för barnen. BSK har de samtal med anhöriga som verksamheten kräver.	Barnskötaren har olika angreppssätt och metoder och tar ofta hänsyn till gruppens nivå men kan inte alltid anpassa metoder för enskilda individer. BSK har ordning och struktur i arbetet men få rutiner kan tas över av barnen ELLER BSK överläter vissa rutiner och visst bestämmande till barnen. BSK visar oftast önskvärt beteende genom att exempelvis komma i tid, vara systematisk och visa intresse.	Barnskötaren arbetar med det sociala klimatet i barngruppen genom att visa värme och intresse och genom att prova olika metoder för samarbetsövning men tenderar att själv lösa konflikter enskilt med de berörda snarare än utveckla barnens förmåga till konfliktlösning. BSK visar oftast lugn och självbehärskning och använder endast i undantagsfall tillsagelser, bestraffningar och belöningar för att upprätthålla lugn och ordning. BSK har god kontakt med föräldrarna.	Barnskötaren utvärderar sitt eget arbete och barnens resultat utifrån ett psykologiserande perspektiv snarare än att överväga kontextens inverkan på barnets utveckling och lärande. BSK omfäktar idén att alla kan lära sig och uttalar höga förväntningar men kan ibland ha svårt att omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk metod. BSK utvärderar ibland med barnen. BSK prioriterar när det krävs och fullföljer av egen kraft sina uppgifter. BSK visar goda resultat.	Barnskötaren prövar och utvecklar sin ledarroll genom att förbilda sig och prova nya arbetssätt. BSK samarbetar med arbetslaget om barn och rutiner, och stundtals verksamhetsutveckling. BSK vill bidra till ett gott arbetsmiljö, lyssnar på andra, visar andra uppskattning och kan ompröva sin uppfattning i diskussioner. BSK är medveten om sina egna styrkor och svagheter och är beredd att satsa tid och engagemang för egen utveckling. BSK är lyhörd för verksamhetens behov och tar egna initiativ.
Insats med förbättringsinsatser	Barnskötaren deltar i aktiviteter med barnen men inte alltid så barn blir intresserade OCH/ELLER förbiser stundtals barnens behov av omsorg. BSK använder olika material men miljöer motverkar lusten att lära genom oreda/torfheter. BSK har sällan/inga föräldrasamtal.	Barnskötaren ger barnen litet utrymme att själva utforska, bidra eller öva sig i beslutsfattande. BSK kontrollerar ordning genom likartade vuxenstyrda aktiviteter som återkommer ELLER fri lek utan att aktivt närvara själv. BSK visar barnen på vad som är önskvärt beteende men följer inte alltid upp eller slutför OCH/ELLER brister själv i förebildlighet genom att inte visa intresse för barnen OCH/ELLER är otvivelaktig med sina förväntningar.	Barnskötaren arbetar inte aktivt med socialt klimat och barnens relationer OCH/ELLER använder tillrättavisingar, belöningar och bestraffningar för att hålla ordning OCH/ELLER brister i auktoritet OCH/ELLER blir alltför privat. BSK tenderar att se gruppen som enhetlig OCH/ELLER förklarar barns sociala svårigheter som individuella snarare än kontextuella. BSK glömmar ibland överenskommelser eller löften, talar tillrättavisingar eller över huvudet på barnet OCH/ELLER visar misshumör. BSK ser inte kontakter med vårdnadshavare som del av arbetet OCH/ELLER känner sig osäker inför mötet med (vissa) vårdnadshavare.	Barnskötaren utvärderar spontant men resultat diskuteras sällan med barnen. BSK:s utvärdering fokuserar på gruppens nivå OCH/ELLER barnets beteende eller förälderns förmåga OCH/ELLER bristande förutsättningar (resurser, lokaler). När barn visar svårigheter sänker BSK förväntningarna OCH/ELLER påkallar hjälp snarare än att förändra sitt arbetssätt. BSK känner till målen, kommer förberedd när det krävs och utför sitt arbete. BSK:s närvarofrekvens OCH/ELLER syn på problemlösning innebär att resultaten inte når möjlig nivå.	Barnskötaren reflekterar över verksamheten men kopplar ännu inte till förändringar i arbetssätt OCH/ELLER oroar sig för konsekvenserna av förändring OCH/ELLER uttrycker uppgivenhet. BSK diskuterar uppgifter och arbetstid men analyserar sällan sina pedagogiska mål, metoder och resultat. BSK deltar i arbetslaget men bidrar inte alltid OCH/ELLER hävdar sina åsikter utan vilja att kompromissa eller lyssna in andra. BSK behöver stöd från kollegor och ledning för att prova nya arbetssätt och söker sällan egen kompetensutveckling.

Referenslista

- Anderson, L. W., Kratwohl, D. R. (red.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andersson, G., Persson, A. (2002). *Coaching och handledning av grupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Böhlmark, A.; Grönqvist, E.; Vlachos, J. (2012). *Rektors betydelse för skola, elever och lärare*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, IFAU, Rapport 2012:15.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkenstgard Hoel, T. (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, G. (1999). *Från text till batong. Om poliser, busar och svennar*. Doktorsavhandling. Handelshögskolan Stockholm.
- Hargreaves, A. (2007). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., Sheridan, K. M. (2007). *Studio Thinking. The real benefits for visual arts education*. New York: Teacher College Press.
- Heyman F. (2012). *Sambandet mellan lönespridning inom företag och produktivitet: vad säger forskningen?* Institutet för näringslivsforskning, IFN (2012). Policy Paper nr 52.
- Lindström, L. (2008). Intuitionens roll i estetiska läroprocesser. I: L. Lindström & K. Borg (red.): *Slöjda för livet. En bok om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s. 129–144.
- Lindström, L., Ulriksson, L., Elsner, C. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. US98. Stockholm: Skolverket.
- Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik*.
www.lararesyrkesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/005324D7. Hämtat 2013-02-01.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD publishing.
- Ostinelli, G. (2012). Il ruolo della motivazione e della compresione nello sviluppo della professionalità degli insegnanti. Una riflessione sulle modalità di sviluppo assistito della professionalità docente in ambito scolastico. *Educational Reflective Practices*, 2, 1, s. 118-139.
- Pihlgren, A. S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Pihlgren, A. S. (2013b). *Principals Cooperating to Assess Classroom Practice*. Paper presented at the 16th international Conference on Thinking 2013-01, Wellington, New Zealand
www.igniteresearch.org. Hämtad 2013-11-17.
- Pihlgren, A., Fröman, H. (2009). *Socratic Group Leadership Mentoring*. Paper presented at the 14th International Conference on Thinking 2009 in Kuala Lumpur, Malaysia.
www.kunskapskallan.com/bibliotek. Hämtad 2013-11-13.
- Sandberg, J., Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Pedagogisk professionsutveckling. Ekerö kommun i samverkan med Ignite Research Institute 2013.

Shùllieabhin, A. Ni (2013). Task-based Teacher Learning Communities in the Implementation of Curriculum Reform. Paper presented at the European Conference on Educational Research, 2013-09 Istanbul.

Skolinspektionen (2010:1284). *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan.* www.skolinspektionen.se Hämtad 2013-01-15.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsutskottet (2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan?* Stockholm: Riksdagstryckeriet.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve students' performance*. San Francisco: Jossey-Bass.