Licentiatavhandling

Överraskning och Reflektion

Lärarstudenters lärande från egen

videoinspelad undervisning

Eva-Marie Harlin

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
LiU-PEK-R-256
November 2010
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
LiU-PEK-R-256

ISBN 978-91-7393-228-8

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
SE-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00

Tryck: Linköpings universitet, LiU-Tryck 2011

Innehållsförteckning

Förord **5**

1 Introduktion **7**
Bakgrund 7
Syfte och problemområde 12
Disposition 12

2 Tidigare forskning **15**
Att utveckla lärarkunskap under lärarutbildning 15
Att vara ny och oerfaren som lärare 17
Att fortsätta utveckla lärarkunskap som färdig yrkesverksam lärare 19
Forskning med video i forskningsdesignen 23

3 Teoretiskt perspektiv **31**
Centrala begrepp 36
Forskningsfrågor 48

4 Genomförande och tolkning **49**
Det konkreta sammanhanget 50
Beskrivning av datainsamling 51
Urval och information till lärarstudenter 52
Hantering av insamlat material 54
Tolkning 56
Metodologiska reflektioner 60
Etiska överväganden 63

5 Resultat och analys **65**
I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till ökad reflektion? 72

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser? 74

Vad överraskas lärarstudenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm? 78

6 Diskussion 101

Hur bedömer lärarstudenterna själva det didaktiska verktygets värde? 101

I vilken utsträckning bidrar det didak-tiska verktyget till ökad reflektion? 102

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser? 103

Vad överraskas lärarstudenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm? 104

På vilket sätt bidrar verktyget videofilmad undervisning till lärarstudenternas reflektion och lärande? 110

Sammanfattning 117

Referenser 119

Förord

Under mina yrkesverksamma år som folkhögskollärare och universitetslärare har jag många gånger funderat över frågan kring hur lärare utvecklar sin skicklighet i yrket. Jag har också sett att det finns många olika sätt att forma sitt lärarskap. Inte minst för lärarutbildare är dessa frågor av särskild vikt att fundera över.

Jag är därför glad över att jag fick tillfälle att delta i det IKT-projekt som genomfördes på Linköpings universitet under 2007-2008. Mitt bidrag där var att jag prövade att använda videoinspelade filmer från undervisning som underlag för reflektion. En handfull folkhögskollärarstudenter ingick i studien. Resultatet var övervägande positivt för de lärarstudenter som deltog och det fick mig att vilja gå vidare och undersöka vilket bidrag till reflektion och lärande som inspelad film från egen undervisning ger .

Att spela in och se sig själv på film är en på många sätt utmanande aktivitet så jag vill först rikta mitt tack till de folkhögskollärarstudenter som ingått i den här studien. Utan er hade förstås inte denna text blivit till. Men utan stöd från arbetskamrater som hanterar det akademiska hantverket hade det inte heller gått så bra. Ni, mina kollegor och hela forskningsmiljön på avdelning VUFo, som hela tiden både uppmuntrat och utmanat mig har varit så viktiga i processen. Och då vill jag förstås särskilt rikta mitt tack till mina handledare professor Staffan Larsson och docent Per Andersson.

Eva-Marie Harlin

1 Introduktion

Bakgrund

I den här studien står reflektion och lärande i fokus. Ett sätt att förstå reflektion är att förklara den med stöd i den pragmatiska traditionen. Reflektion initieras av att någon handling som tidigare varit funktionell nu inte längre är det. En vana som tidigare fungerat väl skapar oväntade konsekvenser, överraskningar, som leder till frågan varför. Reflektionen kring denna fråga skapar då en ny vana som fungerar bättre. Detta är studiens teoretiska ansats. Sammanhanget är en utbildning av folkhögskollärare. I designen för föreliggande studie undersöks på vilket sätt videofilmad undervisning kan utgöra ett didaktiskt verktyg för lärarstudenter och vad de lär sig av att se sig själva agera i klassrummet.

Att reflektera över handlingar och val som lärare gör när de undervisar är ett sätt att utveckla kunskapen om vad det innebär att vara lärare. Lärarrollen är en komplex yrkesroll och det finns inga färdiga manualer att följa. Snarare är det så att varje lärare själv måste forma och utveckla sitt lärarskap, en process som under ett yrkesliv aldrig tar slut (Colnerud & Granström 2002). För en lärarutbildning är det därför viktigt att ge lärarstuderande verktyg för att de ska finna vägar till att stimulera sin egen professionsutveckling.

Hösten 2007 fick jag erbjudande att ingå i ett IKT-projekt vid Linköpings universitet, som hade till syfte att utveckla nya sätt att kvalificera den verksamhetsförlagda undervisningen, VFUn, i folkhögskollärarprogrammet, F-programmet. Idén var att lärarstudenter skulle videofilma sin egen undervisning i klassrummet och sedan använda filmen som stöd i sin reflektion kring didaktiska frågor. De tre studenter som ingick i projektet var eniga i sin uppfattning att deltagandet hade gett dem nya insikter i och om den egna lärarrollen. Det blev inledningen till föreliggande studie, som är en utveckling av detta lilla experiment och som resulterat i den här större och mer preciserade studien.

Genom det nämnda IKT-projektet växte ett fördjupat intresse fram, som handlade om hur lärare utvecklar sin professionalitet

särskilt inom det didaktiska området. Genom mina erfarenheter av att ha arbetat som lärare på F-programmet har jag uppmärksammat att det finns vissa saker som utmärker erfarna lärare och andra saker som mer oerfarna lärare uppvisar. Detta har inspirerat mig till att undersöka de verktyg som lärarutbildare kan erbjuda för att stödja lärarstudenters professionsutveckling.

Under den tid en lärarstudent befinner sig i utbildning är ambitionen att lärarkunskapen på alla sätt ska stimuleras. Det sker både genom universitetsförlagda utbildningsdelar men också genom den verksamhetsförlagda utbildningen. I båda dessa delar som också har nära relationer med varandra finns verksamheter som syftar till att studenterna ska utveckla sin förmåga att reflektera, inte bara över uppgifter och kurslitteratur utan också kring sin egen undervisning, sin lärarroll och uppdraget som lärare.

Flera studier visar att det inte bara finns en enhetlig lärarroll att utveckla utan snarare en för varje lärarstudent. Anders Magnusson (1998) menar att det finns vissa gemensamma grundläggande kunskapsuttryck hos lärare men att det också finns en betydande variation. Lärares personspecifika kunskapsuttryck varierar och det gäller även de kunskapsaspekter som uttrycks i samspelet mellan personen och hans/ hennes praktik. Enligt Emsheimer (2000) har lärarutbildare därför ett särskilt ansvar när det gäller att utbilda/ utveckla kritiska kreativa lärare, som inte bara övertar modeller för hur man iscensätter lärande utan också kan finna en roll som överensstämmer med den egna personligheten. Vad som utmärker och utvecklar en skicklig lärare har flera studier försökt visa på (Larsson 1986, Sjöberg 2006, Männikkö-Barbutiu 2007). De visar att det finns många sätt att utveckla ett eget lärarskap och som för den enskilde lärarstudenten kan stämma väl in på den egna personligheten. Men för att kunna göra detta måste lärarstudenter ges möjlighet att i olika sammanhang tränas i sin reflektion.

Jag är i första hand intresserad av vilka verktyg som kan tillhandahållas under en lärarutbildning och har i den här studien undersökt verkan av videoinspelade undervisningssekvenser. Lärarstudenter från F-programmet har spelat in undervisning från sina egna klassrumsmiljöer och därefter skrivit ner sina reflektioner, både innan de sett sig själva på den inspelade videofilmen och efteråt. Att använda sig av videofilmade undervisningssekvenser skulle kunna vara ett relevant verktyg för att stimulera

lärarstudenters reflektion och få dem att uppmärksamma vad de överraskas av när de ser sig själva på videofilm. Detta skulle kunna bidra till att de utvecklar sin förmåga till reflektion och att de därmed blir mer professionella i sitt yrkesutövande. Att utvecklas till att bli en professionell lärare är inget som avslutas under en lärarutbildning utan detta pågår på olika sätt under resten av en lärares yrkeskarriär. Colnerud & Granström (2002) menar att vissa särskilda kompetenser ligger till grund för ett professionellt agerande. Det handlar om personliga egenskaper, personliga kompetenser och ett intresse för läraryrket. Den personliga kompetensen innefattar både en kreativitet och en skicklighet inom det didaktiska området, men också en förmåga att kunna möta de studerandes behov och väcka deras engagemang. En professionell lärare måste också utveckla både ett yrkesspråk och en yrkesetik, och för att kunna utveckla ett yrkesspråk krävs det att lärarstudenten blir så bekant med olika teoretiska begrepp att de kan användas i ett meningsfullt samtal med kollegor.

Liknande sätt att se på vilka kompetenser en lärare bör inneha har också varit utgångspunkten när lärarutbildare på F-programmet utvecklat innehåll och arbetsformer för utbildningen. I den verksamhetsförlagda utbildningen i den avslutande kursen har följande kunskaper och förmågor lyfts fram som särskilt viktiga: ämneskunskaper, förmåga att omsätta dessa didaktiskt och förmåga till kommunikation med deltagarna (Linköpings universitet 2009). De val som lärarstudenterna gör både i planeringsstadiet av en undervisningssekvens och i själva undervisningssituationen har medvetet eller omedvetet sitt ursprung i deras pedagogiska grundsyn till vilken man brukar räkna kunskapssyn, samhällssyn och människosyn. En viktig ambition i ett lärarprogram är därför att stimulera lärarstudenterna att reflektera över dessa värdegrundsfrågor. Det är rimligt att tro att det innehåll som funnits med i folkhögskollärarutbildningen kommer att påverka det som lärarstudenterna i den här studien kommer att reflektera över.

Studien görs inom en universitetsutbildning men lärarstudenternas VFU-kontext är folkhögskolan. Denna speciella kursplanefria skolform har sina rötter i en folkbildningstradition. En del hävdar att skolformen på olika sätt måste odla sina traditioner, andra menar att det är viktigt att också vara en del av utbildningsmarknaden för att svara upp mot deltagarnas behov och för att skolformen ska överleva (Larsson 2005a). I detta

spänningsfält förväntas den lärarstuderande forma sin lärarroll, sin identitet och sin pedagogiska grundsyn. Inom folkhögskolan talas det i både texter och retorik om att det råder en folkhögskoleanda och att verksamheten ska bedrivas på ett folkhögskolemässigt sätt. Hur aktiva och blivande folkhögskollärare väljer att förstå detta tal om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet (Paldanius 2007) och hur detta kan förverkligas i den konkreta undervisningsverkligheten är en lärprocess som inte så lätt låter sig beskrivas.

> Det finns med andra ord ständigt en norm närvarande om hur en riktig folkhögskola bör vara. […] Den rimligaste tolkningen av lärarnas prioritet i det praktiska sammanhanget är att man löser den dagliga verksamhetens uppgifter och sen så förhåller man sig till folkhögskolans anda och mässighet. I detta ligger en idé om att man i lösandet av uppgiften agerar tämligen folkhögskolemässigt. Det föreligger alltså inte några explicita krav på lärarna i termer av ”du skall” undervisa på ett visst sätt. Däremot finns en implicit förväntan om folkhögskolemässiga upplägg och kreativa didaktiska lösningar (Paldanius 2007, s 55).

Att formulera denna folkhögskolans didaktik eller hela folkbildningens idé är inte så lätt ens för den som har lång yrkeserfarenhet, och för oerfarna folkhögskollärare är det förstås ännu svårare. Snarare är det så att kunskapen finns inbäddad i själva kontexten, och förståelsen för hur en folkhögskollärare ska agera blir snarare en del av en socialisation. Larsson (2005a, s 169) skriver t ex: *Folkbildningsbegreppet är svårfångat, halt och producerar en mängd definitionsförslag*. Det finns de som har försökt att bidra till förståelsen genom att formulera vad som bör kännetecknа en folkbildningsverksamhet för att det ska bli möjligt att leva upp till uppdragets ambition. Lars Magnusson (1998, s 2) menar att folkbildningen bland annat ska kännetecknas av att vara *erfarenhetsbaserad, livsvärldsförankrad och deltagarstyrd*. Även detta ger förstås stort utrymme för enskilda tolkningar. Någon känd folkbildningsprofil lär ha sagt att som folkhögskollärare undervisar man inte i ett ämne utan genom ett ämne. Poängen med detta uttalande kan vara att visa på att det bortom kunskapernas bytesvärde också finns ett bruksvärde. Med bytesvärde menas att

kunskapen, meriterna går att byta in mot t ex en utbildningsplats eller mot ett arbete, och med bruksvärdet avses att kunskaperna går att använda men att det också kan handla om att utvecklas som människa och känna sig delaktig i det demokratiska projektet (Andersson & Fejes 2005). För den enskilde folkhögskolläraren ger inte heller detta någon tydlig manual för på vilket sätt denna ambition kan iscensättas. Det blir istället en fråga om att utveckla sin didaktiska medvetenhet och didaktiska kreativitet.

Paldanius (2007) menar också att det är svårt att finna någon gemensam kunskapssyn hos folkhögskollärare, men att de oftast delar ett gemensamt sätt att se på människan.

> Människan är flera kategorier i lärarnas beskrivning men det dominerande inslaget förefaller vara den kollektiva människan. En gemensam del är att alla människor (bör ha) har samma värde (Paldanius 2007, s 47).

Den här studien har gjorts bland folkhögskollärarstudenter, som befinner sig i en speciell lärarutbildningspraktik anpassad efter denna särskilda skolforms behov. Detta kan uttryckas som att folkhögskolan har ett annat uppdrag än andra vuxen-utbildningsanordnare. För att erhålla statsbidrag förväntas folkhögskolan erbjuda sina deltagare en lärmiljö som direkt eller indirekt kan leda till att de blir aktiva deltagare i samhället (Folkbildningsrådet 2010). Folkhögskolan har heller inga uppifrån formulerade kursplaner, utan dessa är tänkta att skapas i nära samverkan med deltagarna och utifrån deras behov. Det finns också en ambition från staten att ge människor som kan behöva visst stöd i sina studier företräde till den här skolformen. Kulturarbete är också en viktig del av folkhögskolans verksamhet. Skolformen har en drygt 150-årig nordisk historia vilket präglar skolformen. Men ändock låter den sig beskrivas som en skolform som hela tiden lyckats förändra sig för att kunna möta nya målgrupper med en angelägen verksamhet (Larsson 2005a).

I studien finns såväl folkhögskola som lärarutbildning, som båda utgör en slags svårfångade kontexter, men studiens fokus riktas i första hand på det didaktiska verktyget och reflektionerna över den videoinspelade undervisningen. Min egen förförståelse är

att jag har varit verksam som lärare och skolledare i folkhögskolan under en betydande del av mitt yrkesverksamma liv. Jag har också lång erfarenhet av att arbeta med folkhögskollärarutbildning. Denna bakgrund gör att jag är bekant med båda de kontexter som ingår i denna studie vilket bidrar till studiens kvalitet.

Syfte och problemområde

Mitt specifika forskningsintresse har fokus på hur reflektion kan uppmuntras och hur denna kan bidra till lärarstudenters lärande. Syftet med den här studien är att undersöka om videofilmade klassrumsscener kan utgöra ett relevant verktyg som stöd för lärarstudenters reflektion och lärande och vilket tillskott videoinspelning av den egna undervisningen ger till deras reflektion.

Disposition

I Kapitel 2 redovisas ett urval av forskning kring lärares reflektion och lärande i lärarutbildning och i den konkreta yrkesverkligheten. Här refereras också forskning kring lärares lärande där video har använts.

Kapitel 3, teoriavsnittet, inleds med en presentation av den teori, med rötter i pragmatisk filosofi, på vilken min analys vilar. Jag fördjupar mig därefter i två för studien centrala begrepp - överraskning och reflektion. Avslutningsvis presenteras begreppen ”I” och ”me” som lånats från teorin om den symboliska interaktionen och som också kommer att användas i analysen.

Därefter beskrivs i Kapitel 4 den valda forskningsdesignen och metoden. Här redovisas också hur teorin använts vid tolkningen av empirin. I slutet av kapitlet formuleras en metodologisk reflektion kring studiens kunskapstillskott, kvalitet och etiska konsekvenser.

I Kapitel 5 presenteras resultat och analys. Detta avsnitt innehåller både kvantitativa och kvalitativa delar. Den kvantitativa delen innehåller dels resultat som visar att lärarstudenterna skriver en längre text, alltså reflekterar mer, efter att de tagit del av videon.

Att nya aspekter tillkommit visas genom redovisningen av hur många överraskningar texterna innehåller. I den kvalitativa resultatdelen presenteras vad det är som lärarstudenterna överraskas av. Redovisningen av resultaten presenteras här med en första tolkning och analys.

Resultaten av studien knyts samman i det avslutande diskussionsavsnittet, Kapitel 6. Här diskuteras resultaten i relation till den valda teorin och till det problemområde som beskrivits i inledningen av denna text. Avslutningsvis återfinns en kort sammanfattning av studien i dess helhet.

2 Tidigare forskning

Den forskning som kommer att redovisa under detta avsnitt ligger nära denna studie dels vad gäller frågan kring hur lärare utvecklar lärarkunskap dels när det gäller den design som används. Resultat från tidigare studier som handlar om lärares handlingar i klassrummet kopplat till reflektion kommer att redovisas. Detta bidrar till att bättre förstå lärarstudenternas överraskningar och reflektioner. Vidare kommer resultat från studier som prövat att använda video i sin design att redovisas. Även dessa studier rör området lärarstudenters och lärares lärande. Det är av stort intresse att jämföra denna studies design med andras i vilka också videofilm prövats som didaktiskt verktyg. Vid genomgången av tidigare studier har jag inte funnit någon studie som i sin helhet liknar min egen. Jag avser då det fenomen jag valt att undersöka i kombination med den design och den teori jag använder.

Att utveckla lärarkunskap under lärar-utbildning

Flera studier (Liston & Zeichner 1990; Männikkö-Barbutiu m fl 2007; Abrandt-Dahlgren & Hammar-Chiriac 2009) har fokus kring utveckling av lärarkunskap. Männikkö-Barbutiu m fl (2007) intresserar sig för hur lärare lär under sin utbildning. De har genom intervjuer och observationer undersökt hur lärarstudenter uppfattar kopplingen mellan den högskoleförlagda och den verksamhets-förlagda delen av lärarutbildningen, och de menar att svårigheten ligger i att se hur dessa båda delar av utbildningen kan bli till en helhet. Lärarstudenterna svarar att de har svårt att få teori och praktik att förenas, och de vet inte riktigt på vilket sätt de kan reflektera över sina erfarenheter. De menar att de saknar både innehåll och verktyg för detta, de vet helt enkelt inte hur de ska göra. Författarnas slutsatser är att lärarutbildare har ett stort ansvar då det gäller att erbjuda studenterna redskap och stöd för sin reflektion. De menar att IKT-stöd är betydelsefullt i deras lärandemiljö och efterlyser en studie där man prövar film som redskap.

Emsheimer (2000) har undersökt hur lärarstudenter kan utveckla autonomi i sin utveckling av lärarprofessionen samtidigt som det finns en sorts föreskrift om vad som är en god undervisning i form av rådande teori. Han menar att den handledning som lärarstudenten får till stor del är av karaktären att handledaren delar med sig av sina uppfattningar av vad som är god undervisning. Även Carlgren & Marton (2000) har i en studie uppmärksammat att studenter under sin VFU-utbildning riskerar att hamna i en lojalitetskonflikt. De har något nytt med sig från utbildningen som de kunde dela med sig av, men när de kommer ut på skolorna upplever de lärarna där som förebilder, som mästare. Emsheimer (2000) menar till och med att handledningen kan bli förkvävande. Den idé han driver är att varken den lärarstuderande eller handledaren till fullo förstår den situation handlednings-samtalet ska bygga på. Eftersom det i handledningssamtalet är ett skeende som båda parter kan tolka i ett nytt ljus så är det inte alls självklart att det är handledaren som har tolkningsföreträde.

Emsheimer (2000) menar också att det har stor betydelse hur lärarutbildare ser på vad lärarkunskap kan vara. Om det råder en syn på kunskapen att den redan finns färdig så finns det inte mycket för lärarstudenten att reflektera över, då behöver kunskapen bara förmedlas. Om kunskapen istället kan ses som konstruktioner då får reflektionen en central betydelse.

Emsheimer är intresserad av frågan kring hur lärare utvecklar sin professionella identitet. Han utreder vad det är för mekanismer som kan verka frigörande och vilka som verkar förkvävande på de lärarstuderande. Hans fokus är i första hand effekter av handledning, men han intresserar sig också för hela utbildningskontextens möjlighet när det gäller att utveckla de lärarstuderandes kreativitet och deras alldeles egna läraridentitet. Han är intresserad av huruvida det är möjligt att frigöra sig från de traditioner som förmedlas av lärarutbildare men också av skolfältets företrädare. Emsheimer menar att det finns två diskussioner, en som lägger huvudvikten vid den traderande och återskapande delen – återblick och historisk tradition. Den andra diskussionen är den som vill lära av historien men ändå se framåt och skapa en lärarutbildning som inte fastnar i rådande mönster och traditioner utan verkligen leder till förnyelse.

I forskningen kring kunskapsutveckling under en lärarutbildning har jag sett att behovet av att stödja lärarstudenter i deras utveckling av en reflekterad lärarroll är tydligt. VFU-kontexten är den kontext som på många sätt kan möjliggöra denna ambition, här kan deras undervisningsverkligheter reflekteras med stöd av teori. De refererade studierna visar att lärarstudenterna upplever svårigheter i att få teorier och praktik att vara delar av samma kunskap och att de också har svårt att få den universitetsförlagda respektive verksamhetsförlagda delen av utbildningen att bilda en helhet. Resultaten visar att de behöver stor frihet och metoder för att finna den lärarroll som passar just dem. Detta har stärkt min tanke om att det finns behov av konkreta verktyg för att utveckla den egenreflekterade och svårfångade lärarkunskapen. För lärarutbildare handlar det om att vara kreativa i sin didaktik och skapa utbildningsdelar som kan stimulera studenterna till detta.

Att vara ny och oerfaren som lärare

Behovet av att som lärare bearbeta sina erfarenheter är tydligt, och störst behov av detta har de som är nya i sitt yrke. Flera studier visar att professionsutvecklingen hos nyutbildade lärare kan beskrivas med att de genomgår/ eller kan genomgå olika faser (Kelchtermans 1993, Folkesson 2005, Abrandt-Dahlgren & Hammar-Chiriac 2009). Först en inledande fas i vilken läraren försöker anpassa sig till den rådande kontexten. Nästa steg är att försöka bemästra själva undervisningssituationen. Först i den sista fasen kan lärarna börja bli medvetna om och ta hänsyn till elevernas olika behov och önskemål. Att studenter sätter så stort värde vid den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen kan förklaras med att de fortfarande befinner sig i den första fasen och då inte kan gå vidare till att se något annat än det egna agerandet.

Cherubini (2009) har gjort en genomgång av forskning om övergången från lärarutbildning till anställning som lärare under åren 1969-2005. De studier han refererar till handlar om hur socialisationsprocessen beskrivs under de första åren av en anställning. Bland hans slutsatser kring varför denna övergång är förenad med problem finns tankar om att lärare under sin

utbildning skolats i ett postindustriellt perspektiv i vilket de getts tilltro till sin individuella förmåga att tolka sitt läraruppdrag som autonoma, mogna professionella yrkesutövare. När de sedan möter på den verkliga skolorganisationen upptäcker de att denna kontext istället kännetecknas av en stark byråkrati, stelhet, standardisering och hierarki. Cherubini menar att ambitionen att utveckla professionella lärare skulle ha större potential att uppnås om lärarna fick möjlighet att stärkas som individer och känna tilltro genom att göra bra saker i klassrummet. Han avslutar sin forskningsgenomgång;

> The jargon which captures new teachers´ concerns and their induction into professional culture remains relatively consistent in the literature that spans over three decades. Equally consistent are the frames of references for how these transitional phrases remain in relative discord (Cherubini 2009, s 95).

Det kan också finnas en risk att hålla fast vid de erfarenheter man som lärarstudent skaffat sig under utbildningen även om dessa inte passar in i den nya kontexten. Erfarenheter måste ständigt reflekteras och invanda mönster måste revideras. Kolb (1984) beskriver hur ett erfarenhetsbaserat lärande kan vara till gagn för den egna utvecklingen. Han menar att det oftast är den egna vardagserfarenheten som utgör utgångspunkten för en utveckling. Det är denna erfarenhet som kan systematiseras och bli föremål för reflektion.

De flesta lärare håller säkert med om att det är genom de egna erfarenheterna man utvecklas, men det finns också studier som visar på att det inte alltid behöver vara så. Sherp (2003) ser och beskriver riskerna med att ett erfarenhetsbaserat lärande också kan utgöra en konserverande kraft, då det kan vara så att individer har en tendens att se saker på det sätt som man alltid har gjort. Det som inte stämmer överens med det synsätt man redan har ignoreras istället för att tas som utgångspunkt för en förändring.

Handal & Lauvås (2001) har visat att lärare är vana vid att tala om sitt arbete och om sina val av vad de ska göra och hur och när de ska göra det (aktionsnivån) men deras förmåga att reflektera och formulera sig över den didaktiska varför-frågan var sämre. Både

den etiska och politiska nivån på reflektion var inte särskilt vanligt förekommande i hans undersökningar. Han menar därför att det är en stor utmaning för lärare att uppnå högre nivåer av reflektion, kritisk reflektion, särskilt för de som är nyutbildade.

Marton (1994) menar att den viktigaste frågan att besvara är den som handlar om hur lärare kan skaffa sig kunskap om det lärande som pågår hos dem som sitter i klassrummet. Lärare, och särskilt oerfarna lärare, har ofta alltför stort fokus på sig själva och hur de skall bemästra undervisningssituationen. Istället borde denna uppmärksamhet inriktas mot att fokusera studenternas lärande.

Att som nyutexaminerad lärare hamna i en ny miljö kan vara problematiskt. Erfarenheterna av undervisning inskränker sig många gånger till VFU-delarna av lärarutbildningen, och som nyutexaminerad är man kanske fortfarande i sin begynnelseprocess mot en professionell lärarroll.

Erfarenheterna från forskning på detta område bidrar till min förståelse av vad nya och oerfarna lärare bär på för frågor och vad de på grund av det väljer att reflektera kring. Det som tydligt framkommer av resultaten är att de kunskaper man som lärarstudent fått med sig från sin utbildning kanske inte alltid stämmer in på den kontext man hamnar i som anställd. Det blir då särskilt viktigt att lärarna erbjuds möjligheter och konkreta redskap för att kunna reflektera över de nya erfarenheterna i den nya kontexten, antingen själva eller tillsammans med kollegor.

Att fortsätta utveckla lärarkunskap som färdig yrkesverksam lärare

Inte bara nya lärare behöver utveckla sin lärarkunskap. Även erfarna lärare måste få möjligheter till att fortsätta utveckla sin förståelse kring den egna lärarrollen. Detta kan ske genom att de systematiskt reflekterar över sina gjorda erfarenheter. Handal & Lauvås (1982, 2001) menar att alla lärare har en mer eller mindre outtalad praktisk teori om undervisning, men för att bli en kompetent och professionell lärare handlar det om att bli alltmer

medveten om denna egna praktiska teori, vad den innehåller och hur den kan förstås.

Schön (1983) menar att den professionella kunskapen ofta är att betrakta som tyst fram till att den sätts på prov i en problematisk situation. Hans studier refererar inte till lärares arbete utan har sin grund i arkitektur-, medicin- och psykologiområdet, men många har använt hans tankar mer generellt och de har ofta refererats till inom forskning kring lärarkunskap. Anders Magnusson (1998) har i sina studier också kommit fram till att lärarkunskap ofta beskrivs som tyst och svår att beskriva. Polanyi (1966) menar att den tysta kunskapen alltid är personlig och att den används och har sitt ursprung i våra handlingar.

Wedin (2007) har undersökt på vilket sätt verksamma lärare utvecklar sin kunskap inom det didaktiska området. Hon kommer fram till att de i första hand utvecklar sin kunskap genom interaktion med omgivningen. Det handlar t ex om att utifrån reflektion kring problematiska undervisningssituationer finna lösningar och att på olika sätt anpassa sig till förändringar i förutsättningarna för undervisningen. Hon skriver vidare att det också kan vara så att misslyckanden av olika slag, ofta i relation till grupper eller enskilda elever som lärare fått tillfälle att reflektera över också kan leda till didaktisk utveckling. Av Wedins djupstudie av två lärare, båda verksamma på högstadiet, framgår att deras kunskapsbildning sker i interaktion med elever, kollegor eller texter av olika slag. Hon menar att lärararbetet och själva lärandet är sammanflätade med varandra och att kunskapsbildningen ofta sker i stunden och att den kan sägas vara av situerad natur. Läraren måste vara lyhörd för de situationer som kräver särskild uppmärksamhet och använda dessa tillfällen för reflektion kring den egna kunskapsbildningen.

Lundström (2007) finner i sin intervjustudie bland gymnasielärare att dessa inte uttrycker sig som en professionell grupp, de använder sig inte av ett gemensamt yrkesspråk. De grundar inte heller sin praxis på någon vetenskaplig teori utan istället på beprövad erfarenhet.

Det kan också uttryckas som hos Robertsson Hörberg (1997) som menar att det är i själva kontexten, det vill säga lärarens praktik, som läraren själv måste utveckla sin kunskap. Hon menar att läraren i denna kontext får en ohanterlig mängd stimuli och ur

detta kaos måste kunskapen uppstå. Läraren är den som själv ska driva sin professionella utveckling och Robertsson Hörberg (1997) finner att lärarens kunskap kännetecknas av att den är personligt konstruerad och har ett tydligt relationellt inslag.

Carlgren och Lindblad (1991) menar att tanken om att lärare gör val på rationella grunder har övergetts och att lärare istället ses som konstruktivister eller meningsskapare. De menar vidare att lärares aktiviteter inte är ett resultat av deras tänkande utan snarare en följd av deras reflektion. Deras sätt att se på lärares utveckling pekar mot att lärare är fångade i sin egen mer eller mindre privat konstruerade representativa värld. Anders Magnusson (1998) kommer också i sin avhandling fram till att varje lärare själv måste finna former för att utvecklas i sin lärarroll och att det är inte går att finna en homogen lärarkunskap. Hans informanter ger uttryck för att det föreligger en stor variation beträffande djupare kvaliteter i deras kunnande. Han tolkar detta som ett resultat av att skolan idag på grund av den rådande samhällssituationen ställer krav på lärarens förmåga att själv tolka uppdraget och att anpassa sitt arbete till en diversifierad verklighet.

Med bakgrund från forskning om yrkesverksamma lärares professionsutveckling tror jag mig bättre kunna förstå varför lärarstudenterna i denna studie överraskas av vissa saker men inte av andra. Flera av lärarstudenterna har arbetat som lärare i många år även om de inte haft en lärarexamen. De saker som de överraskas av kanske i vissa avseenden kan förstås utifrån den forskning som redovisats i detta avsnitt. Den tidigare forskning som jag tagit del av visar att lärares utveckling under en utbildning och lärares utveckling under ett yrkesliv har många likheter. När man kan betecknas som professionell och vad som kännetecknar en ”kompetent” lärare är det svårt att finna entydiga svar på.

Synsätt på och modeller för reflektion

Dewey (1933) menar att reflektion uppkommer genom att något i en situation förbryllar eller överraskar. I teorikapitlet kommer jag mer ingående att presentera hans idéer kring detta. Konsekvensen av att bli överraskad är att man då måste fundera ut ett nytt sätt att agera. Reflektionen leder alltså troligen till ett nytt sätt att handla och

därmed till ett lärande. Kunskapen som uppkommer ur detta är helt anpassad efter den aktuella kontexten och kommer därför att leda till funktionella handlingar som passar just där. I det här avsnittet kommer jag att redovisa forskning kring några olika modeller för en mer strukturerad reflektion som tar sin utgångspunkt i den egna undervisningsverkligheten. Modellerna kan på olika sätt vara ett stöd för lärares reflektion eller ligga till grund för forskares sätt att förstå lärares reflektion.

Laursen (1994) ser tre olika sätt att förhålla sig till teorier kring undervisning; ett föreskrivande, ett rationalistiskt och ett reflekterande förhållningssätt. Endast det tredje förhållningssättet baseras på vad som konkret händer i klassrummet. Laursen menar att teoretiska modeller ofta kan utgöra ett stöd när lärare ska reflektera över sin egen praktiska verklighet och hävdar att Schöns teorier har varit till stor glädje och inspirerat många lärare, men att hans teorier inte riktigt håller när det gäller två områden. För det första så undervärderar han betydelsen av de institutionaliserade och rutiniserade inslagen i undervisningen och för det andra så övervärderas möjligheterna för relevant feedback. Laursen refererar till Giddens[1] som inte heller tror att didaktiska teorier ligger till grund för spontana handlingar i klassrummet utan att de snarare utgör ett stöd i den reflektion som kan ske i efterhand. Laursen menar vidare att det viktigaste är att kunna göra analyser av hur de institutionella ramarna påverkar undervisningspraktiken och att lärare måste se sig själva som ansvariga för skolans verksamhet i sin helhet. Därför måste de redan under sin utbildning reflektera över hur de uppfattar sin lärarroll och hur de tolkar sitt uppdrag.

Korthagen & Vasalos (2005) menar att reflektion är ett nyckelbegrepp i all lärarutbildning och formulerar en modell för reflektion som kan vara ett stöd i lärares professionella utveckling. Korthagen & Vasalos menar att vissa lärare har en självbild som försvårar deras arbete eller att de bara gör det som andra förväntar sig av dem. De har då ett behov av en modell som ger dem särskilt stöd i sin reflektion. Denna reflektion benämner de *core reflection*. Modellen syftar till att fokusera varje lärares styrka och inte deras svagheter. Styrkan i *core reflektion* är att modellen får läraren att bli medveten om underliggande orsaker till en svag självbild utan att

---

1 Giddens (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.

för den skull gå alltför djupt in i lärarens privata liv. Att arbeta med dessa frågor ser de som en viktig del av all lärarutbildning.

Det finns i den forskning jag tagit del av också andra förslag på strukturerade reflektionsmodeller. En benämns *Framework for Reflective Pedagogical Thinking* och en annan *Critical Incidents Reflections (CIR)*. Båda dessa modeller beskrivs i nästa avsnitt i samband med min redovisning av forskning där video använts i designen.

Folkhögskolan har genom sitt uppdrag en större frihet än andra skolformer och det är därför viktigt att lärarstudenterna på F-programmet utvecklar förmågan att använda sig av den frihet som finns innanför de institutionella ramarna. Kanske skulle många som arbetar som lärare i denna kontext ha glädje av att pröva någon av de ovan nämnda mer strukturerade reflektionsmodellerna. Genom dessa modeller synliggörs olika sätt att se på reflektion. I föreliggande studie har jag dock valt bort att använda mig av någon särskild modell för att systematisera lärarstudenternas reflektion. Jag har i denna studie gått in med ett mer öppet förhållningssätt och styrts mer av det empiriska materialet. Vissa saker som lärarstudenterna i denna studie reflekterat över skulle kanske inte ha passat in i en strukturerad modell, och det skulle därmed ha kunnat reducera innebörden i mina resultat.

Forskning med video i forskningsdesignen

I den genomgång av studier i vilka videofilm har använts har jag funnit att dessa är av tre olika slag.

1/ Videofilm som observationsmedel.

2/ Videofilm tillsammans med ”stimulated recall”-intervjuer.

3/ Videofilm som underlag för egen reflektion som i denna studie.

Studier av den <u>första kategorin,</u> där forskare använder video som hjälpmedel för att dokumentera sina observationer, har jag valt att

inte redovisa alls. Det finns många exempel på denna kategori men dessa är inte relevanta för mitt forskningsintresse.

Videofilm som underlag för ”stimulated recall”, enligt den andra kategorin, ligger dock nära mitt eget område och bidrar till förståelsen av min empiri. Stimulated recall är en form av intervjumetod som ska påminna en person om det egna tänkandet under en tidigare episod. Under 1980-talet blev videoupptagningar en integrerad del inom Teacher-Thinking-forskningen. Videofilm användes då för att analysera undervisningssekvenser utifrån olika perspektiv (Clark & Peterson 1986).

Alexandersson (1994) har i sin avhandling systematiskt arbetat med videofilm och han lyfter frågan om reflektion kopplat till intention. Han intresserar sig för vad lärare riktar sin uppmärksamhet mot när de undervisar. Han vill också belysa lärares medvetenhet i relation till deras uppfattning av sina egna arbetsmetoder. För att undersöka detta område gjorde Alexandersson videoinspelningar av lärares undervisning i klassrummet. Filmerna användes sedan som ett underlag för intervjuer enligt ”stimulated recall”-metoden. Alexandersson visar att de flesta lärare i huvudsak fokuserar på att fånga elevernas uppmärksamhet och utveckla deras tänkande och skapa en sorts gemenskap i klassen. Lärarna gör detta på tre olika sätt; deras medvetenhet kan vara inriktat på själva aktiviteterna, mot mål av mer generellt slag eller mot ett specifikt innehåll. Alexandersson beskriver vissa svårigheter med att använda video. En svårighet är förstås det rent tekniska, men en annan fråga av större vikt är hur filmandet påverkar själva situationen och fördelar och nackdelar med att skildra ett lektionstillfälle med underlag från en inspelad videofilm. Han menar att det finns vissa begränsningar när det gäller kamerans möjligheter att fånga det som händer. Han prövade med två kameror, en riktad mot läraren och en mot eleverna, men de tekniska problemen gjorde att det arrangemanget fick väljas bort. Alexandersson skriver att:

> Till skillnad från en etnografiskt orienterad observation, där det ofta finns en strävan att fånga hela sammanhanget, avgränsar en videoupptagning aspekter av eller skeenden i en helhet; videokamerans öga kan endast fånga in

> företeelser eller situationer som det riktas mot (Alexandersson 1994, s 85-86).

I min studie blir detta i första hand ett problem för lärarstudenterna när de med stöd av filmen ska återuppleva sin lektion. De får då inte hela bilden serverad utan den bild som kameran fångat och utifrån den ska de göra sina reflektioner.

På Pedagogiska institution vid Göteborgs universitet har flera forskare under senare år använts sig av videoinspelningar och stimulated recall i sin forskning. Bland annat Runesson har använt sig av olika typer av forskningsdesign, i vilka det ingått att lärare spelat in sina lektioner och använt filmen som ett material för studier och reflektion av den egna praktiken. Hon menar att lärare kan ha stöd i sin utveckling genom att ta ett kliv tillbaka och reflektera över sig själva i relation till sin egen undervisnings-praktik. Det handlar om att kritiskt granska den och att anta ett problematiserande förhållningssätt och se vilka möjliga tolkningar som kan göras (Runesson 1999).

En annan forskargrupp bestående av Calandra m fl (2009) har också använt sig av videoinspelade sekvenser för att se hur detta kan vara ett stöd för nyutbildade lärare när det gäller att stimulera deras reflektion. De har i olika konstellationer och under flera år arbetat med att undersöka hur videofilm och reflektionsguider kan vara ett stöd i lärares utveckling, både under deras utbildning och under de första åren av deras anställning. Deras studier, som innehåller analyser av intervjuer, bidrar till min förståelse för det som lärarstudenterna reflekterar över i min studie. Upplägget är dock betydligt mera styrt utifrån de olika kategorier som används av forskarna när de analyserar vad lärarna reflekterat över och tillhör nog mest kategori två av mina beskrivna designtyper.

I den första av deras studier studeras hur en lärarstudents förmåga att reflektera över sin undervisning ser ut under olika förhållanden (Calandra m fl 2006). Lärarstudenten filmar sig själv vid två tillfällen och väljer ut sekvenser som hon tycker är intressanta och diskuterar sedan dessa med en kollega. Från dessa händelser samlar författarna olika typer av data såsom hela videofilmer, utvalda videosekvenser, ljudupptagningar av samtalet med kollegan och en avslutande intervju med läraren. Resultatet visade att:

> Although the participant's level of reflection was not high during her unguided reflection, she showed remarkably high levels of reflection during a final, video-enhanced interview/ stimulated recall session in which she made connections between theory and practice and discussed racial and cultural identity (Calandra m fl 2009, s 76).

Artikelförfattarna använde sig här av reflektionsmodellen *Framework for Reflective Pedagogical Thinking* (Sparks-Langer m fl 1990). Modellen utvecklades för att stärka studenters förmåga att reflektera över vilka pedagogiska principer som låg till grund för deras didaktiska val. Modellen särskiljer sju olika typer av språk och tänkande alltifrån avsaknad av yrkesspråk till reflektioner kring både etiska, moraliska och politiska ambitioner.

En annan liknande studie (Calandra m fl 2008) som jag vill placera inom den tredje kategorin hade video som underlag för reflektion, och omfattade sju lärarstudenter. Forskarna var intresserade av att se hur deras informanters reflektioner skulle förändras när de fick använda sig av videofilm. I denna studie undersöktes själva verktygets effekter vilket ligger i nära anslutning till en av mina forskningsfrågor. Deras informanter fick i uppdrag att spela in sig själva vid tre tillfällen under en fyraveckors period och från sina inspelade lektioner välja ut sekvenser som visade på det som de ansåg var lyckade respektive misslyckade delar av sin undervisning. Lärarstudenterna hade inte någon särskild reflektionsguide till sin hjälp. Även i det här fallet använde sig forskarna av Framework for Reflective Pedagogical Thinking (Sparks-Langer m fl 1990) när de skulle analysera sina data som i den här studien bestod av videofilmerna och lärarnas reflektionstexter. De fann att lärarstudenterna i inledningen oftast kopplade sina reflektioner till sig själva och till fysiska/ tekniska aspekter av lärarrollen, medan de senare i processen förflyttade sin uppmärksamhet och sin reflektion till att mer handla om vad som hände med deltagarna. Detta tolkade de som ett resultat av att de under en period hade filmat sin undervisning och reflekterat kring dessa videoinspelningar.

I ytterligare en studie (Fox m fl 2007) testades en mer styrd process som omfattade 24 lärarkandidater som fick videofilma sig själva. De fick i uppdrag att reflektera kring sitt lärarskap utifrån videofilmerna och till stöd hade de en modell för reflektion som benämns CIR (Critical Incidents Reflection)[2]. Modellen utgår från den tidigare nämnda Framework for reflective Pedagogical Thinking, men fokuserar på att lärarstudenterna ska uppmärksamma critical incidents och redogöra för dessa ur två aspekter, dels ge en beskrivning av händelsen och dels reflektera och analysera kring den händelse som de beskrivit. Författarna bedömde sedan resultatet enligt fyra dimensioner som innefattade både deras språkliga nivå och deras reflektionsförmåga. Resultatet visade att lärarstudenterna hade stort stöd både av videofilmandet och av att använda sig av CIR-modellen för sin reflektion, vilken möjliggjorde en reflektion som kännetecknades av både kvalitet och djup. Även Lokey-Vega & Barntley-Dias (2006) visade i sin forskning att nyanställda lärare som får använda sig av videofilmande och av CIR-modellen för sin reflektion har starkt stöd i sin professionsutveckling av detta.

Calandra m fl (2009) var intresserade av om det gick att visa på skillnader i kvaliteten av reflektion mellan lärare som använde film respektive de som inte gjorde det. De genomförde därför en jämförande studie mellan sex lärarkandidater, där tre lärarkandidater fick använda sig av videofilm och tre lärarkandidater inte fick tillgång till detta verktyg. Resultaten från studien visade att de lärarkandidater som använt sig av film gjorde längre och mer pedagogiskt kopplade reflektioner än de som inte använt sig av film. De som hade använt sig av videofilm för sin reflektion;

> […] tended to write longer and more multifaceted written reflections than their counterparts. They wrote about not only technical, but also pedagogical and contextual aspects of their teaching (Calandra m fl 2009, s 87).

---

2 En modifierad version av Tripps (1993) och Griffins (2003) reflektionsmodell.

De tänkte och beskrev också mer kring hur- och varför-frågorna i relation till särskilda händelser och de uppvisade även en förmåga att kunna göra kopplingar till teorier och metoder som de hade kommit i kontakt med under sin utbildning. Lärarstudenterna som inte fått använda film som stöd för sin reflektion skrev istället kortare reflektioner som oftast fokuserade på tekniska delar av undervisningsprocessen. De uppmärksammade t ex hur de betedde sig och hur de hanterade själva klassrumssituationen. Forskarna kunde heller inte i deras reflektioner se några indikationer på att de kunde se saker och ting utifrån förändrade perspektiv. Dessa forskningsresultat är relevanta att jämföra med när jag analyserar mina resultat. Den stora skillnaden är att jag har en annan teori än Calandra m fl (2009) för min analys.

De studier som också ligger nära den tredje kategorin är de som återges i artiklar som beskriver forskning där det ingått att undersöka effekten av att arbeta med s k videopapers (Olivero m fl 2004, Lazarus & Olivero 2009, Säljö 2009). Videopaper är en form av multimodal text som omfattar utvalda inspelade videosekvenser med tillhörande reflekterande texter. I Oliveros m fl (2004) studie använder sig lärarstudenterna av en programvara som heter Video Paper Builder och som möjliggör en kombination av film, tal och text.

> […] a new genre of publication, videopaper, that integrates and synchronizes different forms of representation, such as text, video and images, in one cohesive document […] videopaper has a range of affordance that may help the professional and academic communities to find new ways of seeing, creating and using educational research (Olivero m fl 2004, s 179).

Säljö (2009) har gjort en genomgång av forskning där videopapers använts och kommer fram till att videopapers har stor potential att bidra till både reflection-in-action och reflection-on-action (Schön 1983) i olika typer av pedagogiska sammanhang. Han refererar till både Deweys och Schöns idéer och menar att arbetet med videopapers får lärarstudenter att inse att teorier och begrepp är viktiga för att kunna förstå och utveckla den egna undervisningen.

> At best, videopapers may thus make students experience the need for articulating themselves at a conceptual level at which events are understood as not merely happening but as having some kind of social logic to them (Säljö 2009, s 322).

I Oliveros m fl (2004) studie filmar först lärarstudenterna sig själva i klassrummet, därefter väljer de ut särskilda sekvenser och till sist reflekterar de kring dessa. Det senare gör de tillsammans med sina universitetslärare vilket skiljer sig från designen i min studie. Kanske är det rimligt att tro att lärarstudenterna väljer ut sekvenser som på något sätt är problematiska för dem och som de vill ha sina lärares stöd i att reflektera kring. Artikelförfattarna har i sin studie visat att det finns stora möjligheter i att använda videoinspelningar som en metod i lärarutbildningar, särskilt för dem som organiserar sina utbildningar med stöd av IKT. Det ger studenterna en ny möjlighet att förstå och undersöka sin egen praktik, och de erbjuds ett tydligare sätt att kunna förstå sina erfarenheter med stöd i den akademiska kunskapen. I en senare studie av Lazarus & Olivero (2009) undersöktes både på vilket sätt videopapers kunde användas i en uppgift som gavs till lärarstudenter och hur de tyckte det var att använda detta verktyg. Bland annat fick de frågan om vikten av både video och tillhörande text. Resultatet visade att de tyckte att video och text kompletterade varandra.

> This fluidity between personal reflection, analysis, teaching resources, lesson plans and moments captured on video makes this tool, in our opinion, a new mode for reflecting on and representing practice (Lazarus & Olivero 2009, s 259).

Lazarus & Olivero (2009) menar att resultatet från deras studie visar att videopapers kan bidra till att lärarstudenter lär sig att uppmärksamma saker i sin egen undervisning och att arbetet med detta verktyg därför kan spela en viktig roll i lärarutbildningar.

Avslutningsvis vill jag summera forskningsgenomgången. Den visar genom de tre teman som redovisats på ett behov hos lärarstudenter att redan under sin lärarutbildning få möjlighet till reflektion kring vad lärarkunskap kan vara, vad det innebär att vara lärare och hur de själva väljer att tolka sin egen lärarroll och sitt kommande uppdrag. Den visar också att professionsutvecklingen från oerfaren till erfaren, som i ett flertal studier beskrivs som att genomgå ett antal faser, för en lärare fortgår under hela hans eller hennes yrkeskarriär. För att bidra till denna professionalisering efterlyses konkreta verktyg bland annat för att på olika sätt stimuleras till att kunna reflektera över den egna erfarenheten. I de studier som prövat film som verktyg har resultaten visat att detta har stor potential när det gäller att vara ett stöd för lärares reflektion. I det sammanhanget kan jag placera in denna studie. Jag har inte använt någon särskild reflektionsmodell, som i flera av de studier som jag refererar till, utan valt en design som är mer öppen. Jag har heller inte använt mig av videopapers som författarna i ovan nämnda forskning gjort, men den inspelade filmen med tillhörande reflektionstexter liknar på många sätt ett videopaper. Det som fortfarande utgör skillnaden mellan denna studie och resultaten från forskningsgenomgången är valet av teori och att det enbart är lärarstudenternas reflektionstexter som utgör empirin.

3 Teoretiskt perspektiv

Vilket perspektiv man väljer att luta sig mot i sitt vetenskapliga arbete har att göra med hur man ser på sig själv och världen, var man ställer sig när man betraktar världen och vilka glasögon man tar på sig. I den här studien påverkas mitt val av hur jag ser på kunskap och lärande och hur jag tänker mig att människor utvecklas, lär sig saker och skapar ny kunskap. Studien handlar om hur lärarstudenter kan utveckla ny kunskap med utgångspunkt i relation till sin egen praktik. Perspektivet är för mig det redskap med vilket jag kan förstå deras handlingar i klassrummet. Charons (2001) sätt att definiera vad som menas med begreppet perspektiv är att det är:

> A conceptual framework, which emphasizes that perspectives are really an interrelated sets of words used to order physical reality. These words we use cause us to make assumptions and value judgments about what we are seeing (Charon 2001, s 4).

Liamputtong & Ezzy (2006) uttrycker sig på liknande sätt när de skriver att:

> A theory is a set of propositions about relationships between various concepts. Different theoretical frameworks direct attention to different aspects of a phenomenon. […] Symbolic interactionism emphasizes symbolically generated intersubjektiv interpretations (Liamputtong & Ezzy 2006, s 14).

I föreliggande studie lämpar sig det pragmatiska perspektivet väl då det inbegriper ett praktiknära och handlingsorienterat synsätt. Det finns inom pragmatismen ett synsätt på lärande, som i koncentrerad form kan beskrivas som att en handling kan leda till en överraskning som i sin tur leder till reflektion och vidare till att ett förändrat handlande uppstår. Jag kommer i denna studie också att låna begreppen ”I” och ”me” från symbolisk interaktionism, som har sitt ursprung i denna pragmatiska filosofi.

Jag har också valt att bygga min analys på Deweys (1933) sätt att förstå vad som händer i relationen mellan människor och deras omgivning. Han ger ett värdefullt bidrag när det gäller att förstå hur människor skapar mening i sina förehavanden. Dewey avstår från att dela upp tillvaron i teori och praktik och upplöser på så vis den slags dualistiska idétradition som bygger på en uppdelning av kropp och tanke. Han tar istället hela sin utgångspunkt i det sätt på vilket människor handlar. Då den här studien tilldrar sig i klassrummet och vad som sker där, blir Deweys tankar meningsfulla genom att tolkningarna kommer att röra sig i den praktiknära kontexten. Det ligger också nära ett pragmatiskt sätt att se på verkligheten. Det enda som man enligt det synsättet kan uttala sig om är konsekvenserna av de handlingar som sker, och det är bl a det som lärarstudenterna gör i sina texter.

När lärarstudenterna ser sig själva på den inspelade videofilmen, upptäcker de att deras handlingar i klassrummet inte alltid fungerar så väl, de överraskas av olika saker som de ser. Pragmatiska filosofer intresserar sig för handlingarnas konsekvenser och menar i likhet med darwinistiska tankegångar att människan söker den i situationen bäst lämpade handlingen (Wennerberg 1966). De handlingar som gjorts till vanor är de som fungerar. Om de inte gör det uppstår en överraskning som leder till reflektion kring en ny, bättre anpassad handlingsvana.

Studiens empiriska data utgörs av de reflektionstexter som lärarstudenterna skrivit; en första text med reflektion utifrån minnet av en undervisningssekvens och en andra text med reflektion där lärarstudenten sett sig själv i samma undervisningssekvens fast på videofilm. I det senare fallet prövas om filmen bidrar till att lärarstudenterna gör sig själv till studieobjekt på ett mer distanserat sätt. Det kan i så fall ge dem en utifrånbild till skillnad från den inifrånbild de får när de enbart reflekterar ur minnet. Mead (1995) menar att alla människor bär på och använder sig av de erfarenheter som uppstått i interaktion med andra människor. Mead benämns socialbehaviorist och menade att alla människor lever i en social kontext, och att det är den respons som andra människor ger på det egna agerandet som ger oss våra erfarenheter.

Pragmatister uttalar sig primärt kring konsekvenserna av människors handlande och det som de uttrycker kring sina handlingar och gör inga anspråk på att försöka förstå vad

människor tänker eller känner. Att reflektera innebär att ägna sig åt problemlösning som i princip uppstår för att det vanemässiga handlandet stött på svårigheter (Charon 2001). Det är kring denna pragmatiska idé som jag menar att den vetenskapliga metoden kan bidra till en större förståelse av lärarstudenternas professionella utveckling. Detta sker genom att jag med stöd i dessa idéer tolkat det de formulerar i sina reflektionstexter. Förfarandet liknar den vardagliga reflektion kring erfarenheter som lärare tillägnar sig under sin yrkesverksamhet. I flera av de studier som jag refererat tidigare har det också framstått som tydligt, att de flesta lärare använder sin vardag och de erfarenheter de gör dagligen till att reflektera över vad som var klokt och vad som var mindre lämpligt. Denna reflektion kan handla om stort och smått, om innehåll, om bemötande eller om andra saker. Det som har ett värde besvaras av pragmatismen med att det är det som kan göra nytta. Det som skiljer en lärares och en forskares sätt att använda praktiken för sin förståelse är hur systematiskt frågorna och tolkningarna görs. Forskaren bör ha ett mer uttalat teoretiskt perspektiv för sina analyser.

En av grundarna till de pragmatiska idéerna är Charter S. Pierce (1839-1914). Han menade att människan i grunden är biologisk men med förmågan att tänka rationellt och hennes handlingar är både avsiktliga och intentionella (Wennerberg 1966). Pierce publicerade 1877–78 två artiklar som var de som kom att bilda utgångspunkten för den vetenskapliga inriktningen som kallas pragmatismen. Pierce formulerade dock inte själv begreppet pragmatism i dessa artiklar utan det var filosofen William James (1842-1910) som gjorde det i en vetenskaplig artikel 1898. Wennerberg (1966) beskriver Pierce sätt att tala om den pragmatiska idén:

> Enligt Pierce är endast de idéer sanna som ´arbetar´ och är ´nyttiga´ i alla de situationer i vilka man kan handla på dem (Wennerberg 1966, s 189-190).

Pierce var samtida med Charles Darwin (1809-1882) och påverkades av hans idéer om anpassning till omgivningen men menade att handlingar är det enda som har betydelse och sanningen ligger i själva handlingens konsekvenser. Pragmatisterna var inga idealister

utan snarare funktionalister. Grundtanken i Pierces pragmatiska teori är att de handlingar som passar in i världen är de som överlever. De är funktionella i sitt sammanhang och behöver inte förändras förrän sammanhanget ändras. Brist på reflektion kan därför bero på att handlingen är funktionell i sitt sammanhang. Det är först när man stöter på ett problem som man måste reflektera. Pierces pragmatiska grundidé citeras och kommenteras av Wennerberg (1966).

> Den mest berömda formuleringen av den pragmatiska maximen finns i How to make Our Ideas Clear och lyder: Betrakta vilka effekter – av möjlig praktisk betydelse – som vi föreställer oss att objektet för vår uppfattning har. Vår uppfattning av dessa effekter är då hela vår uppfattning av objektet (Wennerberg 1966, s 100).

Pierce menade också att de påståenden vi kan påverka med vår vilja är de som styr våra framtida handlingar. För honom var även ett påstående en handling (Wennerberg 1966).

Dewey var studerande på John Hopkins University och hade Pierce som lärare. Det var också där han kom i kontakt med pragmatismen. Senare samarbetade han även med George Herbert Mead (1863-1931) som gav upphov till symbolisk interaktionism, som är en utveckling från pragmatisk filosofi. Det dualistiska synsättet med en inre verklighet, där människans känslor och moral finns, och en yttre verklighet som oftast reducerats till objektiva fakta, passade inte pragmatisternas tankar om hur vi förhåller oss till vår omvärld. De menade att med det dualistiska synsättet blev många av människans kvaliteter frånvarande inom den vetenskapliga världen (Trost & Levin 2007).

> It tends to be assumed that because qualities that figure in poetical discourse and those that are central in friendship do not figure in scientific inquiry, they have no reality (Dewey, 1929/ 1958, s 25).

Den här uppdelningen av teori och praktik, i en andlig värld med värden och en materiell värld av fakta, har lett till att teori har varit överordnad praktik. Praktiken har dessutom också haft teori och inte erfarenhet som sin utgångspunkt. Dewey menar dock att praktiken är en förutsättning för att utveckla kunskap om något som är föränderligt och dynamiskt. Den centrala idén i Deweys pragmatism är att människor ständigt handlar och får erfarenhet genom konsekvenserna av sina handlingar, det är det som Dewey benämner erfarenhet (Trost & Levin 2007).

> […] experience is of as well as in nature. It is not experience which is experienced, but nature – stones, animals, diseases, health, temperature, electricity, and so on. Things interacting in certain ways are experience; they are what is experienced. Linked in certain ways with another natural object – the human organism – they are how things are experienced as well (Dewey, 1929/ 1958 s 4a).

Det är i själva processen som människor får sina erfarenheter, inte genom att bara passivt uppleva skeendet utan genom att verkligen relatera till den. Erfarenhet är resultatet av en aktiv process där vi är i relation till vårt handlande och till sammanhanget/ verkligheten. Allt vi människor erfar är verkligt även om denna verklighet kan skilja sig åt mellan människor som deltar i samma praktik. Det har, menar Dewey, att göra med vad vi bär med oss in i våra sammanhang och vilka idéer vi har. Eftersom ingenting är statiskt förändras ständigt våra handlingar och vår relation till verkligheten. De värden som vi människor förhåller oss till finns varken i vår inre eller yttre verklighet utan de finns som en relation mellan dessa båda världar (Dewey 1929/ 1958).

Dewey utvecklade sin egen pedagogiska grundsyn som han benämnde instrumentalism. Den byggde på de pragmatiska idéerna. Han utgick då från en dialektik som syftade till att överbrygga rådande motsättningar mellan tanke och handling och mellan subjekt och objekt (Dewey 1966).

> Only that which has been organized into our disposition so as to enable us to adapt the environment to our needs and to adapt our aims and desires to the situation in which we live is really knowledge. Knowledge is not something which we are now conscious of, but consists of the dispositions we consciously use in understanding what now happens. Knowledge as an act is bringing some of our dispositions to consciousness with a view to straightening out a perplexity, by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live (Dewey, 1966 s 344).

Centrala begrepp

Överraskning och reflektion

Då jag har ett pragmatiskt perspektiv är det fruktbart att bygga på Deweys teoretiska rötter, hans idéer bidrar till förståelsen av hur begreppet överraskning kan ses ur ett lärandeperspektiv. Dewey menar att människor försöker skapa mening i sin tillvaro och när något upprör, överraskar eller förbryllar oss människor initieras en reflektionsprocess i syfte att skapa en ny ordning, ett nytt sätt att förstå, en ny kunskap (Moon 1999). Överraskning i detta sammanhang handlar alltså om något som kan uppfattas som antingen positivt eller negativt. Det skapar hos den berörde en utmaning, det reser en fråga som måste bearbetas. Vad var det som hände och varför? Det är dessa eller liknande frågor som sedan sätter igång reflektionen.

Jag väljer i min studie att använda det vardagliga ordet överraskning som ett teoretiskt begrepp hämtat från pragmatisk filosofi. Överraskningen utgör i enlighet med den pragmatiska idén grunden för ett lärande och för ett förändrat handlande som utgör fokus i denna studie. Även Schön (1987) skriver i en av sina texter om detta med att reflektionen i handling kan leda till att man blir överraskad.

> Routine responses produce a surprise – an unexpected outcome, pleasant or unpleasant, that does not fit the categories of our knowing-in-action (Schön 1987, s 28).

Överraskningar leder till reflektion över vad det var som hände och hur handlingar kan tolkas. Dewey (1933) menar att dessa ”critical incidents” är tillfällen när en lärare inte längre kan handla i enlighet med sina vanor utan tvingas ta ställning till det som sker i klassrummet på ett delvis nytt sätt. Dewey hävdar också att det är vid dessa tillfällen som den tidigare kunskapen utmanas och utvecklas. Genom oklarheter och tvekan uppstår behovet av reflektion och en ny klarhet kan finnas.

> The function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious (Dewey 1933, s 100).

Det finns behov av att bringa ordning i alla de olika sätt på vilka det är möjligt att definiera och kontextualisera begreppet reflektion. Det finns både vardagliga och mer teoretiska sätt att se på reflektion och de har oftast olika innebörder och utgår från olika föreställningar. Reflektion är starkt sammankopplad med lärande och finns där som en möjlighet att förstå något i ett vidare sammanhang. Det kan finnas ett syfte med reflektionen men den kan också vara tämligen omedveten och ligga nära det som kallas intuition. Ett annat sätt att se på begreppet reflektion är att den står för något som är mera välstrukturerat än att bara tänka. Att reflektera innebär att ta sig igenom flera steg av mer krävande mentala processer, en sorts problemlösning. I det senare fallet är det inte heller klart vad som blir resultatet av reflektionen (Moon 1999).

I första hand är det fyra författare som bidragit till definitionen och förståelsen av begreppet reflektion både när det gäller synen på kunskap och när det gäller hur begreppet kan förstås och användas i en praktik. Dessa författare är Dewey, Habermas, Schön och Kolb. De två första ger en mer teoretisk grund, Dewey kring hur lärande

går till och Habermas kring kunskapens epistemologiska rötter. Både Dewey och Habermas menar att reflektion syftar till att utveckla kunskap, men Dewey är den som intresserar sig för själva processen. Schön och Kolb presenterar istället reflektionsbegreppet i ett mer praxisnära sammanhang i vilket de använder sig av det för olika syften. Kolb använder det inom det han benämner erfarenhetsbaserat lärande, och Schön använder det när det gäller att utveckla professionella yrkesutövare. Schön bygger sin forskning på Deweys teorier, men medan Dewey har sitt intresse i hur den lärande reflekterar i mer allmänna drag har Schön sitt intresse i hur en professionell använder sig av reflektion för sin egen utveckling. Någon eller några av dessa fyra författare citeras oftast i studier som på olika sätt har med reflektion att göra, men vem som väljs ut beror på det för studien valda perspektivet (Moon 1999).

Eftersom den här studien berör frågor om lärares professionsutveckling finner jag det relevant att också fördjupa mig i Schöns (1983) sätt att förhålla sig till begreppet reflektion. Schön (1983) precis som många andra (Zeichner & Liston 1984, Handal & Lauvås 1982) utgår från Deweys reflektionsbegrepp, men utvecklar detta i ett praxissammanhang och bidrar till att öka förståelsen kring hur praktiker utvecklar sin professionella kompetens genom reflektion. Schön menar att detta att reflektera innebär att distansera sig. Det stämmer väl överens med min tanke att professionellas förmåga till reflektion har att göra med förmågan/ möjligheten att distansera sig. Det harmonierar också med den valda forskningsdesign i vilken jag undersöker om inspelad videofilm är ett relevant verktyg för att stödja denna process. I detta avsnitt beskrivs Schöns sätt att se på reflektion utifrån hans begrepp reflection-in-action och reflection-on-action eftersom det är dessa båda aktiviteter som de lärarstuderande formulerar sig omkring i sina texter.

Schöns (1983) beskrivningar av reflection-in-action utgår i första hand från situationer där det är pågående handlingar och tankar som utgör grunden för reflektionen. Den som reflekterar utgår ifrån de ”svar” en viss handling ger upphov till i den aktuella situationen. Detta överensstämmer väl med tankarna inom pragmatisk filosofi som jag beskriver närmare i nästa avsnitt. I de flesta vardagliga sammanhang dyker oklarheter upp då och då, dissonanser av olika slag. Det är utifrån dessa oklarheter som reflektionen uppstår och ny kunskap kan konstrueras. Kunskapen

uppkommer genom att den som reflekterar skapar idéer kring dessa oklarheter och prövar dem. Här finns också en möjlighet att skapa en relation mellan teorier och de nyvunna erfarenheterna. Enlig Schön handlar tolkning av en situation om just detta att relatera olika delar till varandra.

> Restricting and texting and intuitive understanding of experienced phenomena. […]
>
> Reflection in action as general in professional fields it consists in on-the-spot surfacing, criticizing, restructuring and testing of intuitive understandings of experienced phenomenon often takes the form of a reflective conversation with the situation (Schön 1983, s 241).

Schön (1983) lyfter fram att reflektion delvis styrs och vägleds av de teorier som ligger invävda i själva yrkeskontexten. Kanske kan det här vara värdefullt att i det sammanhanget lyfta fram det som Paldanius (2007) skriver om det folkhögskolemässiga och som inte så lätt låter sig beskrivas i en konkret verklighet. Praktikern kan föra "reflekterande samtal" med sig själv och med situationen mitt i själva handlingen. Reflektionen kan handla om t ex vilka outtalade normer som ligger i botten för en handling, vilken roll praktikern har gått in i, om något förbryllat eller överraskat – hur kan det förstås? Det kan också vara en lyckad situation som ligger till grund för reflektionen. När allt går bra, hur kan det ligga till grund för överväganden framöver och vad var det som gjorde att det blev bra? Hur kan praktikern nyttja detta framöver och vad var det som gjorde att det blev bra? Schön menar att tanke och handling inte går att skilja åt, de uppstår samtidigt, är synkrona.

Schön menar också att fram till att man hamnar i ett dilemma är kunskapen tyst, men genom reflektion lyfts den upp och blir en medveten kunskap som kritiskt kan granskas och värderas. Det kan liknas vid Deweys (1933) tankar om, att det är först när man hamnar i en situation där man på något sätt blir överraskad och inte vet hur man ska handla, som ny kunskap kan uppstå.

Professionella praktiker är oftast mycket bra på att hantera den komplexa verklighet som praktiken utgör, men en stor del av denna kunskap kan vara tyst. Tyst kunskap är på olika sätt inbyggd i

människans aktiviteter och i känslorna kring det arbete som dagligen genomförs. Trots det är det möjligt att lösa mängder av problem och göra kloka val i problematiska situationer (Schön 1983). Det finns dock svagheter med denna tysta kunskap. Om praktiken under lång tid tenderar att vara stabil och inga förändringar sker så erbjuds få tillfällen att bli utsatt för överraskningar. Vardagsverkligheten problematiseras helt enkelt inte i tillräckligt stor utsträckning. Då uppstår risken att praktikern får för få chanser att tänka och reflektera kring sina handlingar och istället kan fastna i vanor som inte utmanas.

Alla professionella roller är integrerade i en institutionell kontext och till den kan man förhålla sig på olika sätt. När det gäller lärare kan till exempel två olika sätt att förhålla sig till undervisning urskiljas. En del menar att ämnet är det centrala och att relationerna till deltagarna är mindre viktiga. Andra sätter i stället en större social kontakt i förgrunden och ämnets hantering blir då ett uppdrag insatt i ett socialt sammanhang. Att ha förmåga att reflektera kring synen på den värdegrund som ligger till grund för lärares handlingar är en del av att kunna tolka sitt uppdrag (Schön 1983).

Det kan också finnas problem med reflection-in-action. Det menar Arendt (1971) som hävdar att när vi tänker på vad vi gör så handskas vi med många val samtidigt och detta kan störa ”flytet” i själva handlingen. Komplexiteten i situationen klarar vi av så länge vi är omedvetna om den men när vi gör oss medvetna om den kan den paralysera oss. Själva reflektionen kan störa vårt görande. Schön hävdar dock att de som menar att reflektionen paralyserar handlandet utgår ifrån alltför linjära modeller i en tänkt praktisk rationalitet.

Problemen med att reflection-in-action skulle kunna försvåra den reflektion som kommer efter själva handlingen, reflection-on-action, har också diskuterats. Schön (1983) menar att det har sin grund i en dikotomi mellan tänkande och handlande, när det istället är så att det inte går att separera tänkande från görande. Det går heller inte att se på tänkandet enbart som en förberedelse för handlande. I alla situationer är görandet och tänkandet komplementära enheter och det är handlingarna som utvecklar tänkandet. *Reflection feeds on doing and its results* (s 280).

De pragmatiska idéerna bygger på att människan ständigt förändrar sina handlingar för att fungera väl i sitt sociala sammanhang. Att lära utifrån ett pragmatiskt sätt att se på tillvaron är att bli överraskad över och uppmärksam på de vanor som inte längre fungerar, och förändra dessa vanor till vad som är mest funktionellt. Dewey var, som jag tidigare nämnt, en av företrädarna för dessa idéer men till grundarna av den pragmatiska filosofin räknas också Pierce, James och Mead.

Jagets uppdelning i ”I” och ”me”

Mead (1995) delade in vårt jag i två olika delar. En del som rymmer våra samlade erfarenheter och föreställningar om oss själva, som han kallade ”me”, och en del ”I” som agerar i stunden. I enlighet med detta är det alltså ”I” som ses agera när lärare undervisar i klassrummet och ”me” det som rymmer hans/ hennes samlade erfarenheter av att vara lärare och att ”me”-et utvecklas i relation till sin omgivning. Jag väljer i min text att använda de engelska benämningarna då det är dessa som oftast förekommer även i svensk litteratur.

Den slags situation som uppstår när lärarstudenterna får se sig själv agera på inspelad videofilm är inte beskrivna i Meads texter men jag ser det som fruktbart i denna studies design att använda denna skillnad mellan ”I” och ”me”. Genom att få se sig själva på videofilm får lärarstudenterna möjlighet till ett utifrånperspektiv på sitt ”I”. När de ser sig själva kan de antingen se att allt fungerar väl i den aktuella situationen. De har då utvecklat en funktionell vana i sin handlande. Eller så reflekterar de alldeles specifikt över vissa saker. Jag väljer i min studie att kalla detta för att de överraskas. Detta leder till att deras ”me” förändras och att de troligen kommer att agera på ett nytt sätt i sina kommande handlingar. Det är så som lärande kan definieras, ett nytt sätt att handla.

> Reflektionen blir så att säga ett botemedel mot bristande ”flyt” i handlandet, dvs handlingen är inte anpassad till den omgivande miljön (Larsson 1996, s 13).

Mead tillhörde pragmatisterna men han anses också vara grundare till symbolisk interaktionism. Det var inte Mead själv som i skrift formulerade innebörderna i den symboliska interaktionismen. Det gjordes av en av hans lärjungar, Herbert Blumer, som samlade föreläsningsanteckningar från Meads studenter efter hans död. Jag kommer i min analys att använda mig av Meads idé om att människan interagerar med sin omgivning och att hennes jag kan ses som summan av ett agerande ”I” och ett ”me” som bär på alla samlade erfarenheter från tidigare agerande. En sentida uttydare av den symboliska interaktionismen är Charon (2001). Han formulerar och sammanfattar perspektivet i fem grundidéer enligt följande;

> To understand human action we must focus on social interaction, human thinking, definition of the situation, the present, and the active nature of the human being (Charon 2001, s 30).

Charon (2001) menar att den symboliska interaktionen inte bara fått influenser från pragmatismen utan också från Darwins evolutionsteori och behaviorismen. Charon intresserar sig särskilt för hur mänskliga handlingar kan förstås. Han ser på människan som en tänkande, handlande person snarare än som en individ som enbart reagerar på omgivningen och forskare bör förstås ha samma synsätt på människan;

> What social scientists actually see in situations is action, movement, people doing things, action toward their environment. Here is where we must begin our study: what are people doing and what goes into what they do? (Charon 2001, s 32)

Charon (2001) beskriver också på vilket sätt Mead influerats av Darwin. De hade mycket gemensamt i sin syn på människan men skillnaden mellan Darwin och Mead var att den senare såg att människan i motsats till djuren hade en förmåga att påverka omgivningen snarare än att bli kontrollerad av den. Människan kan använda sin omgivning för sina egna syften och kan också fatta kloka beslut i sitt förhållningssätt till den.

Meads inspiration från behaviorismen bestod i att han ansåg att vad som stod i fokus var vad människan gör inte vad hon är. Det handlar alltså om att undersöka mänskliga handlingar om man som forskare vill förstå människan. Till skillnad från den behavioristiska forskaren menade Mead att det inte bara är det fysiska beteendet som är intressant utan även det som inte så tydligt kan ses. Även det som pågår i människans inre, som tänkandet, är viktigt att studera. Mead ville kalla detta för ”social behaviorism” och förklarade detta så här;

> ..in human social behavior there is always an interpretation to be included in what we do and how we perceive what others do (Charon 2001, s 35).

Forskare inom symbolisk interaktionism är intresserade dels av de processer som sker i olika grupper som en människa tillhör och dels vilka situationer som han eller hon definierar som relevanta. Mead menade att en förutsättning för vårt agerande i sociala sammanhang är vår förmåga att sätta oss in i vad andra människor känner och tänker. Vår kommunikation med vår omgivning sker i stor utsträckning med hjälp av språket men inte bara det. Andra symboler som kläder, gester och kroppsspråk bidrar också till vår sociala interaktion.

Begreppet symbol har central betydelse inom den symboliska interaktionismen. En symbol är något som har likartad betydelse och är meningsfulla för alla människor som finns i samma sammanhang – de bidrar till ett slags kollektiv mening. En total överensstämmelse mellan två personers sätt att förstå en symbol finns inte. En människa sätt att förstå en symbols betydelse förändras också över tid. En symbol har för henne eller honom inte samma mening idag som imorgon (Trost & Levin 2007).

> Genom växelverkan mellan ”me” och ”I”, genom definitionen av situationen, genom förändringen av min föreställningsvärld förändras också symbolens mening för mig (Trost & Levin 2007, s 135).

> Den mening ett objekt eller en symbol har för människan växer fram i den sociala miljö, i det sociala sammanhang, där individen befinner sig och har befunnit sig. Meningen är således en social produkt, som härstammar från den sociala interaktionen. Utan social interaktion har objektet ingen mening (Trost & Levin 2007, s 136).

Ur ett symboliskt interaktionistiskt synsätt så är även användandet av symboler en handling eller ett beteende. Även känslor är beteenden, och när vi använder oss av symboler så uppstår känslor både hos oss och hos den vi interagerar med. Enligt Trost & Levin (2007) menade Dewey att vi inte kan vare sig handla eller tänka utan att blanda in våra känslor. Det finns därför heller ingen möjlighet att vara neutral eller objektiv. Våra relationer är uppbyggda av symboler som vi laddat med känslor. Ju mer känslomässig mening vi byggt in i de symboler vi använder desto djupare blir relationen (Trost & Levin 2007).

Mitt forskningsintresse har fokus på hur lärare under sin utbildning och även senare under sin yrkesverksamhet kan bli mer medvetna om sina handlingar i klassrummet. Handlingar som inbegriper relationer med både individer och grupper och där läraren reagerar på den respons som han eller hon får från omgivningen. Meads idéer erbjuder ett sätt att förstå dessa handlingar. De kan jämföras med den behavioristiska tanken, men Mead bygger hela sin filosofi på att människan är något mer än bara ett djur. Han menar att människans respons på omgivningen i första hand har sin grund i den relation som uppstår med andra människor. Människan är alltid social, man är inget som individ.

> They are caught up in a vast process of interaction in which they have to fit their developing actions to one another. This process of interaction consists in making indications to others of what to do and in interpreting the indications as made by others (Blumer 1986, s 20).

Mead menade att människan har förmåga att kunna se sig själv som ett objekt utifrån och också reflektera över de handlingar som hon kan se. När människan på så sätt blir ett objekt för sin egen

reflektion kan hon också fundera över hur andra ser på henne. Det är detta som Mead beskriver som människans ”me” respektive ”I”.

> ”I” är organismens respons på de andras attityder, ”me” är den organiserade uppsättning av andras attityder som man själv antar. De andras attityder utgör det organiserade ”me” och sedan reagerar man gentemot det som ett ”I” (Mead 1995, s 132).

Från början har vi inget jag. Jaget blir inom den symboliska interaktionismen heller aldrig färdigt. Jaget interagerar både med sig självt och med andra i en livslång, dynamisk process. Denna utveckling sker hela tiden i förhållande till de olika situationer och sammanhang som vi hamnar i. Inom perspektivet står alltid nuet i fokus och det bygger på tanken att vi alltid bär med oss alla de erfarenheter vi har varit med om in i kommande situationer. Det som sker i situationen lagrar vi i vårt ”me” som på så sätt ständigt förändras genom vår interaktion med omgivningen. Även synen på sig själv är uppbyggd genom interaktion med andra, en symboliskt uppbyggd föreställning (Trost & Levin 2007).

Mead (1995) delade upp självet i ett subjekt och ett objekt och menade att vi på så sätt ses antingen som det ena eller det andra. Subjektet är den som agerar i nuet, alltså vårt ”I”, medan ”me” utgör objektet av vårt själv. Det finns olika sätt att beskriva vårt ”I”, som den delen av oss som är opåverkade av människan, som är impulsiv, spontan och kreativ eller som den del av vårt själv som har den fulla friheten. Det är detta resonemang som kan förklara att vi ibland gör saker vi inte förstår eller åtminstone blir väldigt överraskade av. Men det är vårt ”me” som ändå kontrollerar vårt handlande och som gör att vi tänker och reflekterar i en ständigt pågående diskussion med ”I”. Vi människor agerar med vårt ”I”, som för en diskussion med vårt ”me”, som sedan förändras i en ständigt pågående interaktion med omgivningen. Det förändrade ”me” påverkar sedan vårt ”I” i kommande handling, och så pågår detta i all evighet. Egentligen svarar vi inte på andra människors handlingar utan vi svarar på vår egen tolkning av andra människors handlingar. Människans dynamiska interaktion sker alltså med andra människor, situationen, sammanhanget och med

oss själva (Trost & Levin 2007). För Mead betydde ursprunget till våra symboler och meningsgester av olika slag mycket i vår interaktion med andra människor. Han menade att gesten och särskilt den vokala gesten är den signifikanta symbolen som har störst betydelse och framkallar en adekvat respons.

> Den vokala gesten har sålunda en betydelse som ingen annan gest har. Vi kan inte se oss själva när vårt ansikte antar ett visst uttryck. Om vi hör oss själva tala är vi mer benägna att vara uppmärksamma (Mead 1995, s 66).

Goffman (1959/ 2007) uttrycker detta som att individen kan delas upp i två grundläggande beståndsdelar. Den ena är den som agerar och har fullt upp med att iscensätta ett framträdande. Den andra är en rollgestalt som med sin image, mentalitet och självstyrka försöker övertyga andra. Jaget uppstår dock utifrån hela den komplexa situationen i vilken framträdandet äger rum. När det gäller individen som den agerande skriver Goffman:

> Han är öppen för lärdomar och det kommer till nytta vid uppgiften att lära sig en roll. Han är lagd åt fantasier och drömmar, varav en del på ett angenämt sätt framställer ett triumferande framträdande och andra är fyllda av oro och fruktan för att han ska göra bort sig. (Goffman 1959/ 2007, s 219).

Blumers sätt att beskriva Meads idéer vilar på tanken att människans handlande är en konstruktion i förhållande till den omgivning i vilken handlandet äger rum. Forskande i sin tur bygger på att undersökningarna sker i den vardagsmiljö där de människor som studeras agerar i sin vanliga verksamhet. Den som bedriver studierna ska likt en etnograf vara väl förankrad i den aktuella miljön och kunna känna igen sig i de handlingsmönster som beskrivs.

Teorin i tolkningen av empirin

Med utgångspunkt i det pragmatiska perspektivet tolkar jag lärarstudenternas texter. Jag letar efter om de överraskas av något, vad de överraskas av och tolkar deras reflektioner kring detta för att kunna säga något om deras lärande. Situationen när de ser sitt ”I” agera på film och överraskas av något är en konstruerad situation som inte vare sig Dewey, Pierce eller Mead tänkt sig. Men jag finner den intressant när det gäller att förstå hur lärarstudenter kan utveckla sin kunskap om hur de vill iscensätta sitt lärarskap. ”I” representerar deras oreflekterade agerande, och när de ser sig själva på filmen uppstår en diskussion mellan ”I” och ”me”. De kan upptäcka diskrepanser mellan det de ser och deras föreställningar om sig själva som lärare. De måste då förändra sitt ”me”, dvs. uppfattningen om sig själva i både stort och smått. Charon (2001) menar att vi inte har bara ett ”me”, utan att vi i olika kontexter har olika ”me”. I den här kontexten väljer jag att kalla lärarstudenternas ”me” för ”professional-me”.

Jag har i ett av mina inledande avsnitt beskrivit vad som skiljer denna studie från andra som jag refererat till. En sak är valet av teori, och jag har tidigare i texten argumenterat för varför jag valt att använda mig av ett pragmatiskt sätt att förstå den verklighet jag undersökt. Detta förklarade jag med att mina empiriska data och min studies design så väl överensstämmer med grundidéerna i dessa teorier. Jag vill med den valda teorin förstå vad som händer när lärarstudenter ser sig själva på videofilm, och gör sig själva till undersökningsobjekt, och försöka tolka det de beskriver som överraskande när de ser sig själv agera i klassrummet och hur jag kan se på deras lärande. De tankar som lärarstudenterna får, genom att reflektera över det de överraskas av och som kan innebära att deras handlingar framöver kan bli mer funktionella, utvecklar också deras lärarprofessionalitet.

Forskningsfrågor

Utifrån det syfte som jag beskrivit i Kapitel 1 formulerar jag följande huvudsakliga frågeställning:

På vilket sätt bidrar verktyget videofilmad undervisning till lärarstudenternas reflektion och lärande?

Följande fyra underordnade frågor bidrar på olika sätt till att besvara min huvudfråga:

- Hur bedömer lärarstudenterna själva det didaktiska verktygets värde?
- I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till ökad reflektion?
- I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser?
- Vad överraskas lärarstudenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm?

4 Genomförande och tolkning

I den här studien har 43 folkhögskollärarstudenter medverkat. Alla arbetade redan som lärare på folkhögskola, var samtidigt studerande på F-programmet, och genomförde under det att de ingick i studien sin verksamhetsförlagda undervisning inom ramen för sin egen tjänst.[3] Under sin VFU fick de i uppgift att videofilma en av sina lektioner. De fick sedan skriva ner sina reflektioner av lektionen, den första reflektionstexten innan de tagit del av filmen och den andra reflektionstexten efter att de tittat på videofilmen. Filmandet och skrivandet av texterna var en uppgift i deras utbildning under fjärde och sista terminen som lärarstudenter på halvfartsvarianten av F-programmet. De insamlade texterna uppvisar en stor variation, då lärarstudenterna har olika ämnesbakgrunder och arbetar på vitt skilda kurser som antingen har ett allmänt och brett ämnesinnehåll eller är mer specialiserade. De möter också i sitt arbete deltagare med många olika bakgrunder och erfarenheter.

Studien genererar både kvantitativa och kvalitativa data och som framgått av föregående kapitel har jag ett pragmatiskt perspektiv och lånar begrepp från symbolisk interaktionism. Rock (2001) menar att det då faller sig naturligt att välja en empirisk design.

> It's evident that any research grounded in symbolic interactionism will be tentative, empirical and responsive to meaning (Rock 2001, s 29).

Han skriver vidare att denna typ av forskning är öppen för vad som senare kommer att presenteras i form av resultat. Med utgångspunkt i lärarstudenternas undervisning söker jag efter konsekvenserna av deras handlingar enligt följande;

Handling – (video) - Överraskning – Reflektion – Tankar om förändrat handlande – Förändrad handlingsvana

Den här sekvensen beskriver en pragmatisk syn på lärande. Konsekvensen av en handling som stöter på ett problem kan vara att en helt ny handlingsvana etableras. Ordet video finns inskrivet i en parantes mellan handling och överraskning. I lärarstudenternas andra reflektionstext är idén att det är den inspelade videon som bidrar till att denna nya vana uppstår.

Det konkreta sammanhanget

De fyra kurserna om vardera 15 högskolepoäng som ingår i F-programmet har rubrikerna Folkbildning som samhällsfenomen och lokal verklighet; Kunskap, Bildning och Lärande; Vuxnas lärande; Folkhögskollärarens arbete och yrkesroll. Den här studien genomfördes som en uppgift i den sista kursen som har fokus på lärarens arbete och alltså bland de studenter som har tjänst på folkhögskola utan att ha en formell lärarexamen. Hur länge de haft anställning varierar från tämligen nyanställd lärare till lärare med lång erfarenhet. Utbildningen har både verksamhets- och akademiförlagda delar, men utbildningsanordnaren uttrycker i sina dokument ambitionen att studenterna ska kunna se på teori och praktik som en enhet.

Studenterna genomför sin VFU inom ramen för sin egen tjänst och får under sin utbildning viss handledning i sin undervisning, men de har inte någon mentor på sin arbetsplats och får heller inte något besök från universitetet. De för VFU-loggbok i vilken de tränar sin reflekterande förmåga och också förmågan att använda teori i sina analyser. Det finns inom utbildningen en uttalad strävan efter progression både vad gäller den vetenskapliga strimman, den

---

[3] Folkhögskolan är en skolform där bland annat tillsättande av lärartjänster inte är reglerat med avseende på lärarnas formella meriter.

didaktiska kunskapen och medvetenheten kring den egna lärarrollen.

Beskrivning av datainsamling

Lärarstudenterna informerades om den uppgift som ligger till grund för denna studie i januari 2009, och den genomfördes någon gång under våren 2009. Text och film, oftast i form av en CD, skickades in till mig. Det är texterna, den första och den andra reflektionstexten från varje lärarstudent, som utgör mitt empiriska material. Videofilmerna har varit underlaget för lärarstudenternas skrivande av delar av den text de skickat in. I resultatdelen har jag inte använt lärarstudenternas riktiga namn utan de har fått fingerade namn.

Uppgiften har genomförts och tolkats på litet olika sätt. Den är, som framgår längre fram i texten, formulerad i punkter, men en del av lärarstudenterna har valt att skriva sin text i friare form än den jag hade förväntat mig utifrån uppgiftens formulering. Jag har ingen enkel förklaring till varför det blivit så eller varför några av lärarstudenterna valt bort mina föreslagna rubriker. De tio texter där det inte går att utläsa vad som är den första respektive den andra reflektionstexten har jag varit tvungen att välja bort i den första delstudien. De tio texterna utgör det interna bortfallet i den delstudien. I de andra delstudierna har jag dock kunna använda mig av alla inlämnade texter. Fem lärarstudenter har av olika skäl inte lämnat in sin uppgift, de utgör därmed det externa bortfallet i alla delstudierna.

Jag gör tre olika typer av delstudier. I den första delstudien räknar jag och jämför antalet tecken i den första respektive andra reflektionstexten. Av de 38 lärarstudenter som lämnat in uppgiften är det tio texter som inte går att använda till denna kvantitativa del av undersökningen i enlighet med resonemanget i föregående stycke. Dessa tio lärarstudenter utgör det interna bortfallet i delstudien. Antalet texter jag använt är alltså 28 stycken, som vardera innehåller både en första och en andra reflektionstext.

I den andra kvantitativa undersökningen räknar jag antalet överraskningar. Här är det externa bortfallet fortfarande 5 lärar-

studenter. I denna delstudie går det att använda alla texter som lämnats in. Det går att läsa ut vad som utgör en överraskning när lärarstudenterna ser på filmen även om strukturen kring vad som utgör den första respektive den andra reflektionstexten är lite otydlig. Det finns alltså inget internt bortfall. Antalet texter jag använt i denna studie är alltså 38 stycken.

I den tredje delstudien, den kvalitativa undersökningen, där jag sökt svar på frågan vad lärarstudenterna överraskas av, har jag också använt mig av texter från 38 lärarstudenter med samma argumentation som i föregående stycke.

Urval och information till lärarstudenter

Frågan om medverkan i studien gick till alla de 43 lärarstuderande som gick fjärde och sista terminen av halvfartsvarianten av F-programmet vårterminen 2009 och som hade tjänst på folkhögskola. Studenterna genomförde uppgiften enligt nedanstående instruktion. De fick själva bestämma när uppgiften skulle genomföras och vilken typ av undervisning som skulle videofilmas. I övrigt skedde ingen styrning av vad de förväntades skriva om och ingen särskilt reflektionsmodell användes. Hur de tekniskt skulle lösa inspelningen av filmen blev också deras sak att avgöra. Rådet som de fick var att sätta upp en videokamera, riktad mot dem själva, på ett stativ längst ner i klassen. Några har dock tagit hjälp av en kollega som stått bakom kameran. Därefter har de följt instruktionen i uppgiften som presenteras nedan. Texten är identisk med den text som lärarstudenterna fick.

Före lektionen:

Skriv ett så detaljerat handledningsunderlag som möjligt inför ditt undervisningstillfälle. Tänk igenom frågorna vad, hur och varför och försök göra din planering genom så medvetna och välgrundade val som möjligt. Tänk på hur den tänkta lektionen passar in i det sammanhang den finns och hur det tidigare och fortsatta arbetet ser ut. Tänk igenom vilka processer du avser att fortsätta från tidigare tillfällen eller som du avser att sätta igång.

Undersök att du har tillgång till relevant teknisk utrustning. T ex videokamera med laddade batterier och eventuellt extra batterier, eventuellt en extern mikrofon och ett stativ. Se också till att det finns mjukvara för film (exempelvis Movie Maker) i den dator som du avser att ladda ner filmen på.

Underrätta gruppen som du avser att filma. Berätta att det ingår som en uppgift i din lärarutbildning och att ingen mer än du och en kurslärare får tillgång till filmen och att den efter att handledningen ägt rum kommer att förstöras. När det gäller myndiga personer behövs inget annat tillstånd än från gruppen (till skillnad från om du filmar icke myndiga personer då det fordras tillstånd från målsman). För att fullt ut beakta den etiska frågan bör stor hänsyn tas till din förmåga att välja ett lektionsinnehåll och en grupp där inte deltagarnas integritet blir utmanad.

Be någon att sköta videokameran. Det kan med fördel vara din mentor eller en kollega. Det handlar egentligen inte om att filma utan mer om att sätta på kameran och se till att allt förlöper som det ska. Kameran bör vara så bra placerad på sitt stativ att den helst inte behöver förflyttas under lektionstillfället, allt för att minimera störningsmomentet från kameran.

Under lektionen:

Under lektionen behöver du inte vara fokuserad på något annat än din lärarroll, deltagarna och det du avser att genomföra under det aktuella lektionspasset. Försök tänka bort kameran och var dig själv och agera som du brukar. Be den som ansvarar för kameran att filma ca 30 – 45 minuter. Denna tid räcker gott för att ha ett bra underlag för reflektion.

Efter lektionen:

Sätt dig i så nära anslutning som möjligt till det inspelade lektionspasset och genomför punkterna 1, 2, 3 och 4. Dessa punkter kan du genomföra själv. Observera att det är först under punkt 3 som du ska se filmen. Punkt 5 innefattar ett samtal där mentor eller kollega deltar. Punkt 6 genomför du också själv.

1/ Beskriv så noga du kan och minns det som hände under lektionen utan att värdera.

2/ Beskriv vad du tänker kring det som hände och kring ditt eget agerande och de val som du gjorde i stunden. Titta tillbaka på ditt handledningsunderlag och fundera kring om det blev som du tänkt. Om inte förklara varför. Lägg undan din text och tag fram den under punkt 5.

3/ Titta på filmen, gärna två gånger.

4/ Genomför återigen punkt 1 & 2.

5/ Jämför det du skrivit under punkterna 1 & 2 före och efter att du sett filmen. Finns det några skillnader i din berättelse och i dina reflektioner om du jämför det du skrev före du sett filmen resp efter.

6/ Diskutera handledningsunderlaget och dina efterreflektioner med din mentor eller kollega. Titta gärna på filmen tillsammans – det kan vara bra om du förberett dig för att visa enbart de filmsekvenser som du anser intressanta ur någon aspekt som du önskat handledning kring.

7/ Slutför din text i vilket du även tar in samtalet med din mentor/ kollega. Stöd dina tankegångar i relevant teori.

Hantering av insamlat material

Jag har samlat in både lärarstudenternas reflektionstexter och deras videofilmer. Några av filmerna har jag tittat på för min allmänna kännedom men inte använt för min analys. De inspelade videofilmerna var lärarstudenternas material, det är enbart texterna som utgör min empiri. Dessa beskriver flera delar, en beskrivning av hur de planerat sitt undervisningspass, vad de reflekterade över efter att ha genomfört sin undervisning, vad de reflekterade över när de sett på videofilmen och slutligen har några också reflekterat tillsammans med en kollega. Det är bara två av dessa fyra delar jag använt för min analys. Den första är texten som beskriver deras reflektion efter undervisningens genomförande utan att ha sett på videofilmen, *den första reflektionstexten*, den andra texten är den de skrivit efter att ha sett sig själva på film, den kallar jag för *den andra reflektionstexten*. Dessa båda textdelar benämner jag som en lärarstudenttext. Beskrivningen av planeringen samt reflektionen med kollegan ingår inte i det empiriska materialet.

Reflektionstexterna som utgör det empiriska materialet bidrar med en stor mängd data som jag på olika sätt satt mig in i genom att läsa och tolka. Liamputtong & Ezzy (2006) skriver att kvalitativ forskning kan beskrivas som en strategi för att hantera ett kalkylerat kaos. För att inte drunkna i detta kaos utan kunna hantera detta på ett så systematiskt sätt som möjligt har jag läst lärarstudenternas texter många gånger. Detta har för mig varit ett sätt att bli bekant med min empiri.

Arbetet inleddes med att materialet systematiserades för den kvantitativa delen av resultatredovisningen. Det innebar att antalet tecken räknades både i den första reflektionstexten och i den andra reflektionstexten. Som ett försök att få tag på vilket tillskott videofilmen bidrar till, redovisas skillnaden i antalet tecken i en tabell i resultatkapitlet, se Tabell 1. Idén som har sitt ursprung i den pragmatiska filosofin är att om man reflekterar mer så innebär det ett lärande. Därefter ville jag veta om skillnaden bestod i att de bara skrev mer om varje sak eller om lärarstudenterna beskrev nya saker, blev överraskade av något som de inte reflekterat över innan de sett på filmen. Därför letade jag i nästa steg efter nya överraskningar i deras andra reflektionstext. Jag räknade och noterade med vilka ord varje överraskning var beskriven. I resultatdelen redovisas först de språkliga uttryck som används för att beskriva en överraskning och därefter hur många överraskningar det finns i varje lärarstudents text, se Tabell 2.

För den kvalitativa resultatredovisningen har jag sökt efter skillnader i beskrivningarna av reflektionen med enbart den egna upplevelsen av lektionen respektive efter att sett på den inspelade videofilmen. Första reflektionen är det självupplevda. Med filmen erbjuds lärarstudenten en möjlighet att göra sig själv till ett studieobjekt. Att reflektera innebär att distansera sig säger Dewey (1933). Skillnaden mellan den första och den andra reflektionen är just att filmen erbjuder en större möjlighet att kunna distansera sig. Det som i varje enskilt fall utgör själva överraskningen är det som beskrivs i den andra reflektionstexten, minus det som beskrivs i den första reflektionstexten. När jag efterhand blev mer och mer bekant med det empiriska materialet kunde jag se hur överraskningarna kunde delas in i olika teman. Överraskningarna sorterades in under dessa olika teman och i texten kring respektive tema har jag exemplifierat med citat från lärarstudenternas texter. Ambitionen har varit att redovisa en så stor variation som möjligt och att också

finna citat från så många av lärarstudenterna som möjligt. Några av lärarstudenterna har skrivit innehållsrika texter med tydliga exempel på överraskningar och dessa är av den anledningen mer frekventa i redovisningen.

Lärarstudenternas texter visar på en stor variation. Det kan ha sin förklaring i det som togs upp inledningsvis kring folkhögskolekontexten och den stora variation som finns i de undervisningsverkligheter som beskrivs. Med en annan forskningsdesign där t ex kurstypen, ämnet, målgruppen eller någon annan variabel varit mer likartad hade kanske utfallet blivit annorlunda.

Av det empiriska materialet i form av lärarstudenternas texter framgår, vilken komplex verklighet det är att vara lärare. Trots att de flesta av lärarstudenterna reflekterar kring en situation som utspelar sig i ett klassrum, där det sitter vuxna deltagare i en lärsituation, så ser beskrivningarna av denna verklighet väldigt olika ut. Kanske är det inte så förvånande, folkhögskolan är inte en enhetlig skolform. Alla folkhögskolor har samma uppdrag från staten men uttrycker detta på många olika sätt, bland annat genom olika kursutbud och genom att vända sig till olika målgrupper. Därför kan det som beskrivs i det textmaterial som analyserats vara reflektioner från skilda verksamheter som t ex en matematiklektion, en dramalektion eller en lektion i konst eller något helt annat. Deltagarna som lärarstudenterna möter kan ha olika modersmål, även teckenspråk, och ibland har särskilt stöd getts till deltagare med någon funktionsnedsättning. Gruppstorleken kan också variera, alltifrån att det är ett tjugotal kursdeltagare i den aktuella undervisningssituationen till att det endast är en enda deltagare. Detta har dock ingen särskilt påverkan på den fråga jag söker få svar på. Frågans fokus är trots alla dessa varierande scenarier på vilket sätt en videoinspelning av en lektion kan vara ett stöd för lärarens reflektion kring det som hände och hur de beskriver det som hände.

Tolkning

När lärarstudenterna genomfört sitt lektionspass sker medvetet eller omedvetet reflektioner kring vad som hände och hur denna

kunskap kan förvaltas framåt i lärararbetet. Redan i själva undervisningstillfället kan de börja reflektera. Det finns dock agerande utan att det behöver uppkomma någon reflektion alls. När det handlar om funktionella handlingar där det som sker inte resulterar i något problem eller i något som förbryllar eller överraskar lärarstudenterna så behöver ingen reflektion ske. I detta fall har istället en vana, som i den aktuella miljön fungerar väl, utvecklats. Vi får stundtals vila i våra vanor, säger Dewey, men när situationen på något sätt förändras måste våra handlingar ändras så att de stämmer överens med den nya situationen. Människan agerar alltid i ett sammanhang, relaterar på olika sätt till sin omgivning, det är inte meningsfullt att bara tala om individen.

> The symbolic integrationists approach rests upon the premise that human action takes place always in a situation that confronts the actor and that the actor acts on the basis of defining this situation that confronts him (Blumer 1986, s 4).

Genom att agera lär sig människan om sin värld, han/hon reflekterar och förändrar sina idéer och handlingar. Nya handlingsmönster prövas i den aktuella miljön, antingen fungerar de eller måste de utvecklas vidare (Rock 2001). Under en lärarutbildning finns ambitionen att reflektionen över de egna handlingarna ska stimuleras och utvecklas och ske mer systematiskt och mer medvetet. Svårigheten som ska överbryggas är att det inte är så lätt, vare sig under själva undervisningstillfället eller efteråt, att gå utanför sig själv och göra sig själv till ett studieobjekt. Min idé är att detta kan underlättas om läraren ges möjlighet att se sina handlingar från ett annat perspektiv, se hur de egna handlingarna upplevs ”utifrån”.

Lärarstudenterna erbjuds i sin uppgift att se om inspelad videofilm från ett lektionstillfälle kan bidra till en mer fördjupad reflektion än den som de gör utan detta verktyg. Jag kan genom att redovisa resultatet visa om det i reflektionen efter undervisningstillfället respektive efter att de sett den inspelade videofilmen finns en kvantitativ och/eller kvalitativ skillnad. Mina resultat visar att lärarstudenterna överraskas av olika saker när de ser sig själva på film, och flera uttrycker att detta kommer att påverka deras sätt att

tänka kring kommande handlingar i klassrummet. Med Meads (1995) sätt att se på hur människan interagerar med sin omgivning kan jag säga att när lärarstudenterna ser sig själva som studieobjekt på videofilmen ser de interaktionen med deltagarna i klassrummet, men de reflekterar också över sin egen reaktion på det som visas på videofilmen.

> Genom växelverkan mellan ”me” och ”I”, genom definitionen av situationen, genom förändringen av min föreställningsvärld förändras också symbolens mening för mig (Trost & Levin 2007 s 135).

Både den reflektion som sker utan, och den som sker med den inspelade videofilmen som stöd påverkar lärarstudenternas ”me”. Rock (2001) menar att det inte bara finns ett ”me” utan att det i olika situationer finns olika ”me”. Jag har därför i mina resultat funnit det relevant att tala om lärarstudentens ”professional-me”. Det handlar om den samlade erfarenheten av vilka handlingar som är funktionella i ett lärarskap i det aktuella sammanhanget.

Den fråga jag med den här studien har försökt utreda är om videofilmen utgör ett användbart verktyg för att öka bredden, djupet och kvaliteten i reflektionen, vilket skulle kunna utveckla lärarstudentens ”professional-me”. Rock (2001) menar vidare att människan inte till fullo kan känna sig själv så som han/ hon verkligen är. Resultaten visar att filmen på ett konstruktivt sätt kan utmana den egna bilden och på så sätt minska risken att fastna i invanda tankemönster (Scherp 2003).

Följande tänkta sekvens ligger till underlag för min tolkning

1 Lärarstudenten agerar i klassrummet. Det är ”I” som agerar. Lärarstudenten reagerar på signaler från omgivningen som påverkar hans ”professional-me”. Han/ hon börjar också redan här att reflektera, *reflection-in-action* (Schön 1983), kring sitt eget handlande. Kring denna reflektion finns inga empiriska data.

2 Lärarstudenten reflekterar i efterhand kring det som hände under lektionen, *reflection-on-action*. Hans/ hennes tankar filtreras genom tidigare föreställningar och erfarenheter, personens samlade ”me”. Här har vi empiriska data, den första reflektionstexten. En uppenbar svaghet i den reflektion som sker under punkt 1 och 2 är att det finns en risk att lärarstudenterna i sin reflektion bekräftar redan etablerade föreställningar om sig själv. Man minns det man vill minnas och man tolkar det på det sätt som stör ens föreställningar så litet som möjligt (Scherp 2003).

3 Lärarstudenten ser på den inspelade vidoefilmen från lektionen. Här sker en sorts återupprepning av det som skedde under lektionen. Studenten reflekterar under uppspelningen och jag väljer att se det som att lärarstudenten genom den här speciella situationen får tillfälle att lättare se sitt ”I” agera. Den här situationen hade dock inte Mead funderat över när han formulerade sina begrepp. Här erbjuds lärarstudenten större möjlighet till distansering och kan därför lättare få syn på sina egna handlingar. Lärarstudenten som ser sig själv agera på den inspelade videofilmen kan upptäcka saker som förbryllar, bli överraskad. Lärarstudentens bild av sig själv som lärare kanske inte stämmer överens med det som visas på filmen. Kanske skulle Schön kalla detta för *reflection-in-action* men inte heller han har uttalat sig om att titta på video som handling. Här har vi inga data.

4 Lärarstudenten reflekterar kring det som överraskat under det att han eller hon tittade på filmen och formulerar sin andra reflektionstext, *reflection-on-action*. Här har vi data i form av den andra reflektionstexten.

Att människor utvecklar funktionella handlingar är själva grundtanken i pragmatismen, och så länge lärarstudenternas handlande fungerar väl i den aktuella kontexten så etableras vanor. När

situationen av någon anledning blir annorlunda måste handlingen kritiskt granskas och förändras så att dess konsekvenser stämmer överens med den nya situationen. Den lärandeteori som jag har beskrivit i teoriavsnittet bygger på tanken att det är det som sticker ut, förbryllar eller överraskar människor som sätter igång deras reflektion. När lärarstudenterna blir överraskade av något de ser på den inspelade videofilmen så utmanar det deras tidigare föreställningar. Detta sätter igång deras reflektion och ett lärande som resulterar i ett förändrat handlande kan ske.

Metodologiska reflektioner

Studiens data härrör från folkhögskolans klassrum. Det empiriska materialet utgörs av reflektionstexter som har skickats till mig. Någon kan ha invändningar mot att jag inte själv varit närvarande i den miljö som valts för studien. Det stämmer när det gäller denna studies genomförande. Men jag har genom min tidigare yrkeserfarenhet från folkhögskolan en förförståelse av kontexten. Jag kan därför säga att jag har god kännedom om den miljö och det som lärarstudenterna skriver om. Jag har också arbetat med folkhögskollärarprogrammet och är väl förtrogen med de mål en lärarstudent förväntas uppnå under sin utbildning. Inom den kvalitativa forskningen menar de flesta att denna förförståelse påverkar den tolkning som sker och att det på flera sätt bidrar till att forskningen håller hög kvalitet (Alvesson & Sköldberg 1994).

Jag har inte varit inblandad i undervisningen i den grupp lärarstudenter som ingår i denna studie, men det var jag som presenterade uppgiften för dem under seminariet i januari 2009. I samband med det tillfället förekom ingen information eller diskussion om hur eller vad de kunde reflektera över i sin undervisning. Lärarstudenterna blev inte i det sammanhanget styrda i någon riktning utan det blev deras uppgift att tolka det skriftliga dokument som uppgiften utgjorde och som redovisats tidigare här i kapitlet.

Studien har en för den här undersökningen anpassad design. De två reflektionstexter som analyseras och jämförs med varandra har skrivits av samma personer. Det finns en svaghet i detta förfarande. De två texter som jämförs är inte oberoende av

varandra, de har skrivits av samma person. Det kan självklart påverka resultatet. I en mer klassiskt utformad experimentell studie i vilken jag kunde ha undersökt orsak-verkan skulle jag istället ha haft två olika grupper av studenter. En grupp som fått spela in sig själv och reflektera över det de ser på videofilmen och en kontrollgrupp som fått reflektera utan att ha tillgång till någon inspelad videofilm. Effekterna av att ha fått se sig själv på film kunde då ha jämförts med effekterna från den grupp som inte fick göra detta. Men även detta upplägg har svagheter, de situationer som ska jämföras är av två helt skilda slag. Det kan t ex vara en dramalektion respektive en matematiklektion som ska jämföras, vilket självklart skapar problem för resultatet. Den valda designen, där det är samma lärarstudenter som både reflekterar med och utan videofilm och som bygger på återupprepning, ger ändock vissa belägg för verktygets effekter och för att se vad lärarstudenterna överraskas av och reflekterar kring. Genom att urskilja överraskningar blir det ett argument för att de inte sett detta innan de tittade på videon. Hade det varit ett äkta experiment, med två skilda grupper, skulle det ändå ha varit så att båda grupperna skulle ha reflekterat kring sitt eget agerande och experimentgruppen dessutom när de tittade på videon vilket gör att det uppstår svårigheter med att göra ett ”double-blind” test. Denna argumentation talar för den valda designen.

Den teori som valts för att förstå insamlade data överensstämmer väl med studiens design. Det pragmatiska perspektivet bidrar till förståelsen av hur lärarstudenterna handlar och reflekterar kring relationen mellan ”I” och ”me” i den autentiska situationen i klassrummet respektive i den arrangerade situationen där videofilmen påminner lärarstudenten om det genomförda lektionspasset. Denna senare situation kan erbjuda lärarstudenten bättre möjlighet till distansering.

Jag kunde ha valt att göra intervjuer, så kallade ”stimulated recalls”, i samband med att lärarstudenterna tittade på den inspelade videofilmen, men då hade det funnits en viss risk att inte få klarhet i verktygets effekter och inte heller deras spontana reflektioner kring vad de överraskades av.

I den kvantitativa delen av studien har vissa svårigheter funnits när det gäller att avgöra vilka avsnitt i deras hela text som utgjorts av den första reflektionstexten efter genomfört undervisningspass,

respektive den andra reflektionstexten efter att de sett filmen. I de fall då detta inte tydligt framgått av lärarstudenternas rubriker har jag förhållit mig mycket kritisk och valt att se dessa data som internt bortfall.

Jag har hela tiden varit medveten om risken att vara normativ och att redovisa saker som jag på ett eller annat sätt pga. min förförståelse ”velat” se i empirin. Jag menar att jag genom att exemplifiera med citat från lärarstudenternas texter kan belägga de ställningstaganden som jag gjort i min analys och genom att jag också noga har värderat rimligheten i dessa. Citaten konkretiserar och pekar på den innebördsrikedom jag velat visa.

Några lärarstudenter beskriver hur de känner obehag inför kameran och menar också att deltagarna uppför sig annorlunda på grund av kamerans närvaro. Detta kan naturligtvis påverka resultatet. De allra flesta lärarstudenter beskriver dock hur både de och deras deltagare ganska fort glömmer bort att det står en kamera i rummet. Jag kommer därför inte att fördjupa mig mer kring frågan om kamerans påverkan på det som sker. Min egen störning har varit mycket liten då jag inte deltagit vid inspelningen av videofilmen, och inte heller varit närvarande då lärarstudenterna skrivit ner sina reflektionstexter. Här skiljer jag mig från Alexandersson (1994) som i sin studie varit med vid både inspelning, och vid det efterföljande samtalet.

Det empiriska materialet härrör från ett stort antal lärarstudenter, 43 stycken, och det externa bortfallet (5) respektive det interna bortfallet (10 resp. 0) är lågt. Det empiriska materialet speglar en variation och en innebördsrikedom men det finns också gemensamma referensramar, en intersubjektivitet, som förenar lärarstudenterna i deras sätt att reflektera. Molander (1983, s 160) kallar det för en ”språkgemenskapens metafysik”, och det styrker trovärdigheten i resultaten. Frågan om resultatet av denna studie kan förstås även i andra skolkontexter, är inte helt enkel att svara på. Folkhögskolan är en särartsskolform med stor frihet och deltagarna i verksamheten är vuxna. Men jag menar ändå att det är rimligt att tro, att både lärarstudenter och lärare också i andra skolkontexter har likartade problem att lösa och att behovet av att pröva nya sätt att stimulera den professionella utvecklingen därför finns även där. Resultaten kan kanske därför antas vara generaliserbara även till andra sammanhang (Larsson 2009).

Det är också på sin plats att här reflektera över om det är rätt företeelse som undersökts i förhållande till de frågor som ställts och med vilken noggrannhet detta gjorts. I kvantitativ forskning handlar frågorna om trovärdighet, noggrannhet och giltighet. I kvalitativ forskning får det en något annorlunda innebörd. Här är det snarare fråga om att det är innebördsrikedomen och en stark empirisk förankring som bidrar till studiens validitet (Larsson 2005b). Jag menar att jag genom beskrivningar av både kontext, genomförande, resultat och analys i respektive kapitel och i studien i sin helhet uppfyller dessa kriterier. Exempel på detta är att jag med stöd i överraskningarna från lärarstudenternas texter kunnat belägga ställningstaganden och också värdera och analysera rimligheten i dessa i förhållande till den valda teorin. Avsikten med detta har varit att skapa förutsättningar för en god validitet vad avser beskrivningen av verktygets positiva effekter och av den variation i överraskningar som presenteras i följande avsnitt, Kapitel 5 Resultat och analys.

Etiska överväganden

Jag har för upplägget av denna studie följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2002). Det betyder t ex att hänsyn har tagits till skyddande av personers identitet, både lärarstudenternas och folkhögskole-deltagarnas. Lärarstudenterna har informerats om att de skulle söka samtycke i sina respektive studiegrupper innan de genomförde sin filminspelning. Då det rör sig om myndiga personer har det inte varit svårt att skaffa sig detta samtycke. I något fall har deltagarna inte velat bli filmade. Det har t ex handlat om personer som har skyddad identitet. I dessa fall har lärarstudenterna inte genomfört någon videoinspelning och detta ryms inom det externa bortfallet.

Vilken skola, vilka lärarstudenter eller vilka deltagare texten handlar om har på olika sätt skyddats och, videofilmerna förvaras på ett ansvarsfullt sätt av mig. Resultaten kommer att ha hög relevans för de lärarstudenter som ingått i studien och de kommer att kunna ta del av dessa.

5 Resultat och analys

I denna del av studien återfinns både kvantitativa och kvalitativa resultat. Jag presenterar dessa med dels egen text men också med citat från lärarstudenternas reflektionstext. De citat som redovisas härrör enbart från den andra reflektionstexten, när lärarstudenterna har tagit del av videofilmen.

Jag inleder resultatredovisningen med att först visa på hur lärarstudenterna själva värderar det didaktiska verktyget videoinspelad film från den egna undervisningen. Det är något de själva spontant väljer att göra i sina reflektionstexter.

Därefter presenteras hur lärarstudenternas reflektion påverkas av att ha sett på videofilmen. I den kvantitativa delen redovisas hur mycket mer text de skriver i den andra reflektionstexten i jämförelse med den första. Därefter går jag in i texterna för att söka efter vad denna ökning av textmassan står för. Då lärande handlar om att bli utmanad är det utifrån min teori relevant att leta efter händelser som överraskat informanterna. Jag undersökte därför texterna som skrivits efter att de sett på den inspelade videofilmen och räknade hur många överraskningar varje lärarstudent beskrivit och redovisar detta.

I den avslutande delen av resultatredovisningen återfinns den kvalitativa delen. Här redovisas vad överraskningarna innehåller, vad lärarstudenternas reflektioner kring den egna yrkesrollen handlar om.

I alla dessa ovan beskrivna steg har en första tolkning av resultaten gjorts. I slutet av kapitlet görs sedan en sammanfattning av resultaten och i detta sammanhang redovisas en djupare analys kopplat till den valda teorin.

Hur bedömer lärarstudenterna själva det didaktiska verktygets värde?

Detta avsnitt behandlar hur lärarstudenterna beskriver upplevelsen av att videofilma sin egen undervisning och hur de själva ser på verktygets möjligheter. Det är i denna studie en intressant aspekt att

reflektera över då filmandet för många blivit en så omtumlande upplevelse. De scenerier som deltagarna dagligen möts av har själva huvudpersonen, lärarstudenten, i många fall starka obehagskänslor inför, trots att de flesta blir positivt överraskade av det de ser. De flesta av lärarstudenterna i den här studien har varit i lärartjänst under många år i just den miljön där videofilmen spelades in, men få av dem har sett sig själva på film.

Några lärarstudenter uppvisar från början en stor skepsis mot att bli filmade och känner sig åtminstone i inledningen störda av kameran. Efter att de genomfört uppgiften är ändå de allra flesta överens om att uppgiften har ett stort värde. När det gäller de vuxna deltagare som finns i lärarstudenternas klasser verkar de enligt beskrivningarna i texterna känna sig både vana och bekväma med att bli filmade.

Många skriver målande om vad de upplever och tänker på när de tittar på den inspelade videofilmen och kanske ser de sig själva för första gången agera i lärarrollen. Det kan t ex beskrivas så här enligt Cecilia.

Det kändes både väldigt främmande och välbekant att betrakta sig själv i klassrumssituationen. Det känns som att jag har jobbat på den där lärarrollen ett bra tag nu och det känns väldigt märkligt att som iakttagare betrakta summan av mina bra och dåliga erfarenheter som pedagog och se hur jag väljer att uttrycka det professionellt. Lite grann känns det som att iaktta en barndomsvän som man inte har träffat på många år. Personen har förändrats så mycket och man inser att man inte riktigt känner varandra längre, trots att man vet så mycket om vad som har format denna person. Man har växt ifrån varandra, men känner varandra ändå. Oftast brukar det också kännas helt ok. Finns intresset kvar så börjar man lära känna varandra på nytt. I anslutning till detta funderar jag också på min första lektion på F. Vad hade hänt om jag hade filmat den? Förmodligen hade jag aldrig mer undervisat. Jag var så osäker.

Cecilia skriver inte med några stora ord om hur hon blir överraskad av att se sig själv ”utifrån”, men hon uppmärksammar och beskriver hur hon ser på sig själv i en professionell lärarroll i den situation som spelats in på filmen. När hon beskriver den förändring som hon ser tolkar jag det som att hon tidigare i sin yrkeskarriär inte gjorde någon skillnad på sin personliga och

professionella roll. Med åren har hon utvecklat en professionell roll som hon uppmärksammar på videofilmen och tycker är bra, men som hon ändå inte riktigt känner igen sig i eller är medveten om. Den här texten och hennes reflektion hade varit svårfångad om hon inte hade fått tillgång till något redskap för att kunna göra sig själv till studieobjekt. I det här fallet är det filmen som utgör det redskap hon behöver för att få syn på sitt ”professional-me”.

Många uttrycker spontant sina tankar kring metodens möjligheter. Det är inget som de uppmanats till att göra utan det kommer förmodligen mer som en reaktion på att de aldrig gjort något liknade tidigare och att det var en utmaning. Så här uttrycker en av lärarstudenterna sig.

Jag tycker i många delar att min bild och känsla jag hade stämmer överens med den jag fick efter att ha tittat på filmen. Men det finns många saker att ta till sig och fundera över efter att ha sett mig själv på film. Jag hade aldrig tidigare använt mig av denna metod, så det kändes spännande och faktiskt lite nervöst. Men jag glömde bort snabbt att jag filmades, så det mest obehagliga var att sedan titta på filmen (Eva).

Cecilia förmår inte lika lätt att ”glömma bort” kameran, hon känner sig inte bekväm med att bli filmad när hon undervisar.

Märker att jag slappnar av betydligt när kameran har stängts av och undrar lite över att jag tycker att det är så fruktansvärt obehagligt att undervisa framför en kamera. Jag har naturligtvis haft auskultanter på mina lektioner och ärligt talat tycker jag inte speciellt mycket om det heller, men det känns mycket bättre än det här. Egentligen vet jag nog svaret på det där; jag är lite kritikkänslig (jobbar på det) och tycker nog att det är obehagligt att jag inte riktigt har kontroll över den person som ska titta på filmen. En kritisk auskultant kan man bemöta.

En annan lärarstudent, Anneli, uttrycker t o m att hon kände ångest inför uppgiften både för att den var tidskrävande men också för att hon var rädd för det hon skulle få se. Hon hade aldrig gjort det tidigare, men tyckte när det hela väl var genomfört att det är något som man borde göra som lärare för att det var så *otroligt nyttigt*.

Sofia skriver att det var konstigt de första minuterna men att hon ganska snabbt glömde bort att det fanns en kamera i rummet.

En sak som flera lärarstudenter upptäcker på videofilmen, och som de inte uttrycker innan de fått tillgång till det inspelade materialet, är det de beskriver när det gäller hur de avläser deltagarnas tankar kring lektionens båda didaktiska frågeställningar vad-varför och hur-varför. Det är annars mycket svårt att som lärare se hur deltagarna egentligen uppfattar det som sker. Den inspelade videofilmen gör det möjligt för lärarstudenterna att bättre få syn på deltagarna som grupp men även uppmärksamma enskilda deltagare och fundera över den känsla som på olika sätt utrycks. Eva skriver så här.

> Det märktes extra tydligt på den studerande som råkar synas på filmen vad jobbigt hon tycker att ämnet är. Men jag tycker att hon kommer med mer i slutet av lektionen. Jag har varit medveten om detta tidigare och vi har jobbat mycket tillsammans och hon har utvecklats på många sätt. Det blev extra tydligt då det syntes på filmen och det ger mig en tankeställare av vikten att se alla. Hur hade resten av klassen sett ut om de också hamnat på filmen? Men det som väcker tankar hos mig är att detta ska vara ett lustfyllt ämne, inte ett ämne som man hamnar tillbaks i gamla ”skolfasoner” som jag känner att den studerande tycks vara (Eva).

När det gäller de mer metodiska aspekterna väljer jag att lägga in delar av Elins text och analysera den. Den utgör ett bra exempel på hur videofilmen både breddar och fördjupar hennes reflektion. Den visar också hur hon är beredd att omtolka sitt ”professional-me”. Hon benämner deltagarna med en bokstav för namnet och en siffra som motsvarar om de går första eller andra året. Den filminspelade lektionens innehåll är en gruppövning i kommunikation. Lärarstudenten gör många reflektioner som visar på vad som händer i rummet och den interaktion som sker framförallt mellan deltagarna. I den text som jag citerar nedan diskuterar hon med sig själv kring de didaktiska val hon gjort och konsekvenserna av dessa. Hon använder videofilmen på ett sätt som ingen annan beskrivit det, hon fryser bilden och hoppar fram och tillbaka för att specialgranska vissa sekvenser. Hon söker efter svar på sin fråga om hur deltagarna interagerar med varandra och hur hon själv skapar ett klimat fullt av energi där alla kan känna sig delaktiga.

Det händer otroligt mycket! Jag gör val hela tiden, t ex gör deltagarna uppmärksamma på deras föremål, som ligger under tyget, genom att hänvisa till ledaren som lagt sakerna på bordet. Detta för att de ska kunna fokusera på övningen och inte behöva undra var deras föremål är. Kommunikationen mellan oss blir väldigt synlig med hjälp av kamerans öga. Jag kan frysa bilden, hoppa fram och tillbaka mellan olika mikromoment för att utforska deltagarnas initiativförmåga, vad som ev. triggar igång den? T ex D3 uppmärksammar att T2:s lapp ska ligga vid nallen som spelade en melodi. Kom D3 igång genom den melodin? Jag kan också få bekräftelse på min känsla att de var glada och uppmärksamma. Samtliga deltagare var delaktiga. De verkade inte störas av M2:s behov att röra på sig och byta plats. Jag kan följa hur vi tillsammans skapar en strukturerad samtalssituation som jag ser innehåller flera möjligheter att utvecklas. Här synliggörs relationerna mellan deltagarna. T ex när D3 håller med E2 om att hans plektrum kan se ut som om det är utklippt från en tidning. Det är en svår balansgång att ibland föra in snabba kommentarer för att få in humorns energiförhöjning som kan uppfattas av en del men inte av andra! T. ex när jag skojar med Ch2 om P3:s foto där Christer Björkman är fotograferad tillsammans med P3.två situationer som jag vill reflektera över (Elin).

I slutet av sin text delar hon själv med sig av sin syn på vad filmen kan bidra med och här ger hon också exempel på vad hon tar med sig in i nästa tillfälle.

Det bästa med att bli filmad är alla härliga frågor som kommer till mig; varför hade inte jag och den andra ledaren också med en personlig sak? Vad ger vi för signaler när vi inte är med? Självklart ska vi också vara med!... Det är viktigt att våga vara personlig, undvika att uppfattas som hemlig… Nästa gång ska deltagarna få möjlighet att ändra på lapparna när de lagt ut dem, jag ska uppmuntra dem att tänka en gång till och säga att det är OK att ändra sig. Det ska bli intressant och se vilken struktur ”samtalet” kommer att ha nästa gång. Ståbordet var bra. Flera deltagare har svårt att välja, vilket stöd kommer de få av sin personal? Hur kan vi förmedla vad personligt betyder? Undrar hur de hade valt sin personliga sak? Låta dem fundera och uttrycka det nästa gång? Undrar om de kommer att fortsätta visa sina saker för varandra innan. Jag är medveten om att det är för vissa utvalda som en del väljer att visa sin sak. Synliggöra detta? Kommer någon att ta med samma sak och iså fall kommer någon att kommentera det? (Elin)

Flera lärarstudenter skriver om värdet av att kunna använda inspelad videofilm som ett sätt att arbeta med pedagogisk utveckling. Greger föreslår att han och hans kollegor skall använda metoden med filmade lektionspass som underlag för pedagogiska diskussioner på sin skola.

Det jag och kollegan kom att prata om var att filmningen var ett väldigt bra sätt att komma i diskussion kring en didaktisk situation, mycket bättre än om vi skulle haft en pedagogdag med en föreläsare. Vi kom till slutsatsen att detta måste vi genomföra i större skala på skolan för att få igång pedagogiska och didaktiska diskussioner (Greger).

För vissa blir videofilmen en bekräftelse på att de redan efter lektionen haft en ganska klar bild av vad som hände. Jakob skriver att filmen inte tillför honom några nya aspekter alls.

I stora drag så blev det som jag hade tänkt. Ingen avgörande skillnad när man jämför det jag skrivit under punkterna 1 & 2 före och efter att jag sett filmen. Upplever inga större skillnader i min berättelse och mina reflektioner kring de didaktiska val jag gjort när jag jämför det jag skrev före jag sett filmen respektive efter (Jakob) .

Jakobs reflektioner kan vara ett tecken på att han utvecklat ett funktionellt handlande som jag tidigare skrivit om. Han blir då inte överraskad av något. En annan tolkning skulle kunna vara att han tycker att uppgiften är svår och istället för att ta itu med den så finner han ett sätt att inte behöva lösa det problem han ställts inför. Den senare tolkningen får visst stöd genom att hans texter utgörs av mer beskrivningar än reflektion, både före och efter att han sett på videofilmen.

Av dem som är kritiska till metoden handlar det oftast om att uppgiften skapar mycket problem när det gäller att lösa det hela rent tekniskt. På skolan där de arbetar finns inte alltid den utrustning eller den kompetens som behövs för att hantera den tekniska utrustningen, kameror och dataprogram. Hanna skriver att det varit ett tidsödande arbete med de tekniska frågorna och att hon

fått ta mycket hjälp av tekniskt kunnigare kollegor och vänner för att kunna genomföra uppgiften.

Några lärarstudenter har själva reflekterat över varför det blir en skillnad i deras första och andra text. Elin beskriver den skillnad hon upplever före och efter att ha titta på videofilmen så här:

> Den stora skillnaden är att jag går mer på känsla innan jag tittat på filmen, utifrån hur jag upplevt gruppens energi än från konkreta händelser. Mina och deltagarnas val blir synligare efter att jag tittat på filmen, även de som inte tar plats, jag ser samspelet dem emellan. Mitt dilemma är att vara närvarande, dvs. integrera i de olika ledarförhållningssätten; att tydliggöra pedagogiken, att översätta, att uppmuntra, entusiasmera, instruera och strukturera. Filmen ger mig möjlighet att se samspelen mellan deltagarna, mellan mig och deltagarna. Jag upplever mig ha svårt för det eftersom jag själv är mitt i samtalets centrum hela tiden. Jag har svårt att växla mellan den observerande och ledande/ tolkande funktionen. Eller, jag har inte svårt för det i här-och-nu – situationer men är däremot ovan att reflektera efteråt. Jag vill bli bättre på att reflektera tillsammans med deltagarna! Se dem som en resurs, såväl för sig själva, för varandra som för mig (Elin).

Jag kan av Elins andra reflektionstext se att det är en reflekterande lärare som skrivit den och hennes text pekar mot att den är skriven av en lärare som redan är mycket professionell i sin lärarroll. Är det först då detta verktyg visar på hela sin potential? Jag tror att det även för den som inte är så utvecklad i sin reflektiva hållning kan vara av stor betydelse, men då genomförs uppgiften på ett annat sätt än det som beskrivits genom Elins bidrag. Jag återkommer till denna fråga i diskussionsavsnittet.

Lärarstudenterna bearbetar med stöd av det didaktiska verktyget inspelad videofilm sitt ”professional-me” mer och intensivare. Det är rimligen i linje med lärarrollens intentioner att kontinuerligt utvecklas genom att reflektera över sina erfarenheter. Å andra sidan tar det kanske längre tid och är mer komplicerat med tanke på det kringarbete det kan medföra.

Sammanfattningsvis visar mina resultat att det didaktiska verktyget videofilm uppskattas av lärarstudenterna, trots det obehag som finns förknippat med det. Det finns inte heller något i texterna i allmänhet som visar på att filmandet påverkar det som sker i klassrummet. Möjligen inledningsvis, men både lärare och

folkhögskoledeltagare verkar glömma bort kameran så snart lektionen kommit igång.

Lärarstudenterna ser och beskriver den potential för professionell utveckling som finns i verktyget. Deras texter visar tydliga exempel på att den inspelade videofilmen bidrar till att de ser saker de inte annars skulle ha uppmärksammat.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till ökad reflektion?

Den mest tydliga skillnaden i texterna som beskriver reflektionen före respektive efter att lärarstudenterna sett sig själva på videofilm är hur mycket text de redovisar. Den textmassa som lärarstudenterna skrivit ner efter att ha sett videofilmen är i de allra flesta fallen betydligt längre än den som de skrivit ner innan de sett filmen.

Som jag tidigare redogjort för i metodkapitlet har jag för denna redovisning använt mig av 28 texter. I 26 av dessa 28 texter är det fler tecken i den andra reflektionstexten, den som beskriver lärarstudenternas reflektion efter att de sett filmen, än i den första som skrivits ur deras minne av undervisningen. I två av texterna är det färre tecken. I ett av fallen är ökningen av antal tecken vid beskrivningen av reflektionen efter att lärarstudenten har sett sig själv på videofilmen så stor som 617 %. Förändringen av antalet tecken vid jämförelser av de båda texterna kan beskrivas enligt Tabell 1.

Det kan finnas flera förklaringar till detta resultat. Det kan vara så att uppgiftens karaktär uppmanar till att vara lojal och svara upp mot någon sorts förväntan som ligger dold i uppgiftstexten (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det är rimligt att tro att lärarstudenterna förstår vad jag som formulerat uppgiften driver för idé, och en förklaring skulle kunna vara att de därför gör en längre beskrivning av sin reflektion efter att de sett sig själva på den inspelade videofilmen. Det kan också vara så att den längre texten är ett resultat av att de enbart skrivit mer om samma sak. Ett sätt att förstå den tolkningen skulle vara att de vid det andra tillfället när de reflekterar över sin undervisning efter att ha sett på videofilmen

har större möjlighet att förklara samma sak lite mer utförligt. Detta skulle då tyda på att de inte egentligen överraskats av något nytt.

Tabell 1: Tabellen visar hur många texter som finns i varje kategori.

Skillnad i antal tecken		**Antal texter**
Minskning av antalet tecken		2
Ökning	1-50%	9
Ökning	51-100 %	8
Ökning	101-200 %	4
Ökning	200 % eller mer	5

En annan tolkning som jag menar ligger närmre sanningen är att de faktiskt upptäcker fler och nya saker när de får möjlighet till en större distans till sig själva. Detta utreds i nästa delstudie där jag söker efter språkliga uttryck som visar på överraskningar.

Med utgångspunkt i den pragmatiska teorin är den mest rimliga tolkningen till textökningen att den reflektion som sker med den inspelade videofilmen som stöd skapar förutsättningar för en större innebördsrikedom än den som sker enbart utifrån minnet. Med stöd i min genomgång av tidigare forskning (jfr t ex Hascher m fl 2004) kan detta förklaras av att den som är tämligen oerfaren som lärare ofta är upptagen av sig själv i själva undervisningssituationen och därför har svårt att minnas vad som verkligen hände. Videofilmen återupprepar för lärarstudenten det som hände under lektionen och ger då upphov till överraskningar. En mer erfaren lärare har förmodligen lättare att vara medveten om och minnas sitt eget agerande i klassrummet, men kan samtidigt ha utvecklat en större förmåga att både uppmärksamma och reflektera kring sin egen undervisning. Båda dessa tolkningar ger en förklaring till varför det är mer text i den andra reflektionstexten.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser?

I den här delen av resultatredovisningen befinner jag mig i gränssnittet mellan en kvantitativ och en kvalitativ resultatredovisning och tolkning. I det föregående avsnittet redovisades skillnader i antalet tecken i lärarstudenternas reflektionstexter före respektive efter att de sett sig själva agera på den inspelade videofilmen. Resultatet pekade tydligt på att texterna blir längre med filmen som underlag. Det kan tolkas på olika sätt. Det kan vara så att de skriver mer om de saker de redan tagit upp i den första texten, en effekt av att de upprepat uppgiften. I det fallet så bidrar inte videofilmen till något kvalitativt nytt lärande. Eller så finns det en kvalitativ skillnad. I det senare fallet skulle förklaringen vara att när de ser sig själva agera på videofilmen så blir de överraskade. De ser något nytt som förbryllar dem och som de skriver om. I den första reflektionstexten skriver de om något som de reflekterar över med underlag från ett ”inifrån” självupplevt perspektiv i vilket det kan vara svårt att få distans till det som hänt. I den andra reflektionstexten finns ett underlag i form av en inspelad videofilm som förenklar möjligheten till distans till den egna lärarrollen. Den lärarstuderande gör sig själv här till studieobjekt, ser sitt ”I” agera. Det som förbryllar och överraskar dem ger upphov till en reflektion som kan leda till en ny förståelse, en ny insikt. Om lärarstudenterna blir överraskade av något är detta ett tecken på att de lärt sig något. Studiens design antas fånga in mer text, nya reflektioner, efter att lärarstudenterna sett sig själva på film och visa att videor ger ett kunskapstillskott.

I denna del presenteras i vilken grad lärarstudenterna blir överraskade, hur många överraskningar jag läser ut av deras text. Jag har kunnat använda mig av fler texter till denna del då det ibland, trots annan otydlighet, framgår att något verkligen är en överraskning som ett resultat av att ha sett sig själv på videofilmen. Till denna del finns därför textunderlag från 38 lärarstudenter. Det som undersökts är hur lärarstudenterna beskriver ”överraskningarna” med ett vardagligt språk. Vilka uttryck använder de för att tala om att de uppmärksammat något som de inte tidigare varit medvetna om?

Kategorin överraskning

Även om jag i en del av texterna inte finner mer än en eller ett par överraskningar så är dessa ändå exempel på att lärarstudenten verkligen har uppmärksammat och beskrivit något viktigt och avgörande för just den här personens vidare utveckling av sitt lärarskap. Den slutsatsen kan jag göra när jag ser de språkliga uttrycken för det som överraskar dem i förhållande till deras tidigare tankar om sin undervisning. Videofilmen bidrar till deras möjlighet att uppmärksamma något specifikt. Språkligt starka och tydliga exempel på hur de uttrycker att de blivit överraskade är;

det som verkligen chockade mig var…;

det som slog mig var..;

den största blinda fläcken är..;

jag trodde det var det jag gjorde…;

i filmen blev det tydligt att..;

jag blev förvånad över…;

blev lite småskraj när jag upptäckte att..;

något jag verkligen störde mig på var…;

jag trodde att … men uppenbarligen inte..;

jag känner.. men upptäckte dock…;

det ger mig en tankeställare..;

det väcker tankar hos mig…;

på filmen blir det tydligt hur…;

Det är dock inte alltid så att överraskningarna inleds med så starka uttryck men det finns andra, något mildare, sätt att uttrycka en förvåning över det som visas på filmen. Exempel på uttryck som förekommer i sammanhang som inte är fullt så dramatiska som de förra är t ex; j*ag upptäcker… ; jag får syn på… ;*

Ovanstående uttryck är alla exempel som på ett eller annat sätt indikerar att lärarstudenterna reflekterar över något som skiljer sig ifrån det som han eller hon skrev ner i sin första reflektionstext. Det ”I” som de ser agera på filmen är inte i överensstämmelse med det ”I” som de trodde skulle visa sig.

Det empiriska material visar att i 26 fall av 28 är den andra reflektionstexten, som lärarstudenterna skrivit efter att ha sett sig själva på videofilm, längre än den text som de skrev enbart ur minnet. Många är sannolikt längre därför att de genom att ha sett sig själva på film har upptäckt nya saker, blivit överraskade. I några av texterna finns inte något som kan tolkas som en överraskning. Det är förstås också ett resultat, och det kan tolkas som en ovilja eller oförmåga att låta sig utmanas, men det kan också vara ett tecken på att ”I” och ”me” överensstämmer väl med varandra. Ur ett pragmatiskt perspektiv ses detta som att lärarstudenten genom sin erfarenhet har skaffat sig vanor och utvecklat handlingar som är funktionella. Det är de så länge inte kontexten ändras på ett eller annat sätt. I detta finns en möjlighet till vila, förr eller senare kommer förändringar som kräver nytänkande och en förändring av deras ”professional-me”.

I 5 av de 38 texter som använts för denna analys finns inte något som kan tolkas som överraskande. I 33 av de 38 texterna återfinns mellan en och femton olika överraskningar. Medianen för antalet överraskningar är 4. I tabellen nedan finns redovisat antalet överraskningar och frekvensen av respektive antal.

Av tabellen framgår att det är stor spridning i resultatet. Efter att ha tagit del av videofilmen är det vissa lärarstudenter som ser väldigt mycket, andra blir inte fullt så utmanade av att se sig själva agera på film. Jag gör här en liknande tolkning som i föregående avsnitt. Resultatet kan bero på hur erfaren man är som lärare och den bredd eller djup i reflektionsförmåga som lärarstudenterna har. De allra flesta lärarstudenter uppmärksammar och beskriver fler och nya saker i sin undervisning när de får tillgång till videofilmen. De ger sig själva möjligheten att verkligen se sig själv, sitt ”I” i

aktion, ur ett utifrånperspektiv. Det är det som ger upphov till överraskningar.

Tabell 2: Frekvensen av antalet överraskningar.

Antal överrask-ningar/text	**Frekvens (antal texter)**
0	5
1	5
2	4
3	4
4	8
5	6
6	2
7	2
12	1
15	1
Totalt antal texter	**38**

De flesta lärarstudenterna har aldrig tidigare sett sig själva agera på film i sin lärarprofession, det blir därför en delvis omtumlande upplevelse och de beskriver i sin reflektion efter att ha sett filmen andra saker än de gör innan de sett filmen. De beskriver hur de på olika sätt blir förvånade över det de ser. De ser något som inte riktigt överensstämmer med den bild de har av sig själva. De ser sig själv handla på ett för dem något överraskande sätt eller så blir de

något förbryllade kring någon aspekt av sitt agerande som de inte alls uppmärksammat tidigare.

I nästa avsnitt går jag in djupare i de beskrivna överraskningarna och undersöker vad det är som lärarstudenterna på ett eller annat sätt blivit uppmärksammade på som något nytt.

Vad överraskas lärarstudenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm?

Under det här avsnittet kommer jag att redovisa och diskutera vad det är som överraskar lärarstudenterna. Det som överraskar ger ytterligare stöd för att det didaktiska verktyget bidrar till lärarstudenternas lärande. I det empiriska materialet verkar det som att verktyget bidrar till att lärarstudenterna reflekterar över vissa saker medan andra inte förekommer så ofta. Till de saker som bara förekommer i en handfull texter är ämnesdidaktiska reflektioner. Att jag väljer ordet handfull och inte anger exakt antal är för att det inte så enkelt går att särskilja de allmändidaktiska frågorna från de ämnesdidaktiska. Varför verktyget inte bidrar till ämnesdidaktiska reflektioner har inte undersökts, kanske kräver det en mer styrande reflektionsmodell för att dessa ska komma till uttryck. Det förefaller med stöd från empirin som att det vid spontan reflektion istället är de mer allmändidaktiska frågorna, som har med den generella lärarkunskapen att göra, som är i fokus. Det kan också vara ett resultat av att folkhögskollärarutbildningen mer kan beskrivas som en generalistutbildning än en utbildning för ämnesspecialister.

Jag kommer att exemplifiera med citat från mina empiriska data, och jag har försökt att redovisa en bredd både vad gäller innehåll och vilka lärarstudenter jag väljer att citera. Lärarstudenternas reflektionstexter beskriver många olika områden inom det som rör läraruppdragets olika aspekter, och variationen är stor när det gäller innehåll och fokus för deras reflektioner. Kanske kan man tala om att texterna uppvisar variation när det gäller reflektionens djup men man kan lika gärna tala om att det finns en stor variation i bredd. Det jag väljer att redovisa är det som jag i lärarstudenternas texter tolkat som utmaningar och överraskningar

i det som utgör själva läraruppdraget, det som kan resultera i ett lärande och ett förändrat ”professional-me”.

Det empiriska underlaget för detta avsnitt är både de reflektionstexter som lärarstudenterna skrivit efter genomfört undervisningspass och de texter de skrivit efter att ha tagit del av videofilmen. För att upptäcka det som de överraskats av måste jag jämföra deras texter. Jag redogör för vad de överraskats av i förhållande till det de beskriver innan de såg sig själva på film. Deras reflektioner handlar om deras syn på sig själva i lärarrollen och på det uppdrag de som lärare inom folkhögskolan har.

Det som framträder allra tydligast i det empiriska materialet är att många av lärarstudenterna på olika sätt och med olika exempel beskriver hur de när de tittar på videofilmen överraskas av sin egen brist på lyhördhet och uppmärksamhet i relation till de deltagare som sitter där i klassrummet. Deras bild av hur de trodde att de agerade har i många fall utmanats när de konkret fått se att de beter sig på ett sätt som de inte tycker stämmer med deras pedagogiska grundsyn eller med det som de tycker är folkhögskolemässigt.

Det som också framträder i materialet är att flera upptäcker en lärare som stundtals uppvisar dominans och ger sig själv alltför stor makt i klassrummet. Det kan handla om allt från vem som bestämmer i klassrummet till vem som har det största talutrymmet.

En annan sak som väldigt många berör och problematiserar är hur de hanterar tiden. Flera lärarstudenter ser att de har en oför–måga i att bedöma hur mycket stoff som kan bearbetas under en viss tid och också en svårighet att välja ett lagom tempo i under–visningen. På filmen ser de att deltagarna inte riktigt hänger med.

Det finns alltså tre riktningar i deras överraskningar. Den första riktas utåt och har sin grund i lärarstudenternas syn på deltagarna och deras behov. Den andra riktas mot huvudpersonen på videofilmen, lärarstudenten själv, och har att göra med hur lärarstudenterna uppfattar sig själva och sitt uppdrag. Den tredje riktningen är hur båda dessa kan sammanföras när det gäller den fråga som väldigt många berör, nämligen frågan om hur man som lärare handskas med tiden.

Överraskningarna presenteras under följande fem teman som svarar upp mot de teman som framträder allra tydligast i lärarstudenternas reflektioner:

Interaktion med och mellan deltagare

Interaktion med deltagare som har någon funktionsnedsättning

Ledarstil och vem som har makten i klassrummet

Utseende, kroppsspråk och röst

Att hantera tiden

Interaktion med och mellan deltagare

Hur man som lärare agerar i förhållande till deltagarna är en fråga som de flesta lärarstudenterna diskuterar i sina texter. Det är rent allmänt en viktig pedagogisk fråga, och kanske är den av särskilt stor vikt i en folkhögskolekontext, där det är deltagarnas behov och inflytande som ska vara vägledande för hur de didaktiska valen görs. Inom detta tema finns det många olika saker som lärarstudenterna reflekterar över.

Det framgår tydligt av det empiriska materialet att lärarstudenterna eftersträvar en dialog med deltagarna. De vill skapa ett klimat där deltagarna blir aktiva som part i lärandeprocessen. Ibland är det dock inte så lätt att få detta att bli verklighet. Lärarstudenterna reflekterar över orsakerna till det. En orsak som de anger är att deltagarna förväntar sig att läraren ska vara den som undervisar. En annan orsak är att vissa deltagare kan ta alltför stort utrymme och all uppmärksamhet och då tystnar andra. Det som ändå verkar vara det som föranleder allra mest problem är när deltagarna är tysta och det är svårt att veta om de överhuvudtaget deltar i det samtal som pågår i rummet.

En av lärarstudenterna menar att det kan vara klokt att se sig själv agera inte bara en gång utan upprepa detta. Johanna upptäcker efter att hon sett den inspelade videofilmen för andra gången just detta att hon inte riktigt vet om en av hennes deltagare förstår det som pågår eller inte.

> När jag tittar på filmen en gång till kan det vara svårt att riktigt veta om hon verkligen förstår det hon nickar instämmande till men jag leder ändå samtalet vidare. Här tror jag att jag kan bli mer medveten om hennes reaktioner till olika saker (Johanna).

Kanske är det lätt att som lärare falla för den bekräftelse en nickning ger, särskilt om det finns en plan för vad som ska ske under ett lektionspass och känslan av att inte hinna med är vanlig hos många lärare. Men här upptäcker Johanna att den egna lyhördheten och förmågan att läsa av deltagaren mer på djupet borde få större plats i hennes handlande. Detta att talutrymmet fördelas väldigt olika mellan deltagarna skriver hon också om.

> Lisa pratar mycket mer än jag mindes det som! Anna däremot pratar mycket mindre. När jag ser filmen verka det snarare som att Anna har lite svårt att hänga med i analysen av texten, men det är nog mest ett tecken på att det ligger på en lite LÄGRE nivå än vad hon klarar av (hon verkar snarare uttråkad under vissa bitar).(Johanna)

I den här texten visar lärarstudenten också sin kunskap om Anna. Hon tolkar hennes tystnad som ett tecken på understimulans. I texten anas också den svårighet som Johanna brottas med när det gäller att iscensätta en kollektiv lärsituation där alla stimuleras utifrån sin individuella nivå. Hon fortsätter:

> Vi kommer igång bra trots (eller kanske tack vare?) lite småprat om annat. Jag introducerar arbetssättet, ev. kanske lite enväldigt? Jag ger ett förslag och frågar om det är ok, inte så troligt att de skulle protestera. Å andra sidan skulle vi nog bli sittande tysta rätt länge ifall inte jag ger ett förslag. Eller? Kanske att jag ska testa att inte säga något, utan helt enkelt vara tyst tills de hittar en arbetsgång själva (Johanna).

Citatet visar också på att Johanna är beredd på att pröva nya grepp för att få igång samtalet i klassrummet. Även Cecilia överraskas av helt nya saker, när det gäller detta med interaktion med deltagarna, när hon ser på videofilmen.

> När jag ser på filmen märker jag att en av deltagarna, en kvinna från E, inte deltar i samtalet ALLS. I klassrummet är hon på sätt och vis väldigt närvarande, samtidigt som hon är passiv på ett nästan skrämmande sätt. Hon tar stor plats i gruppen, men ger ingen energi, det blir lite som ett svart hål runt henne. På filmen känns inte hennes ”utstrålning” och då finns hon inte helt enkelt. Måste ta itu med detta, har inte insett att hon har varit fullt så avstängd (Cecilia).

Oron att en deltagare inte alls deltar i det samspel som pågår i klassrummet blir här tydlig för lärarstudenten, och att upptäcka det mitt under pågående lektion är för Cecilia inte så lätt. Med videofilmen som underlag blir hon medveten om detta och kan också inför kommande undervisning reflektera kring hur hon kan hantera detta på bästa sätt.

Av Lovisas texter går det också att utläsa att hon arbetar mycket medvetet med att få alla att delta och att det ska finnas energi i hela gruppen. Jag ser i första leken ”här kommer vi” att det var större engagemang än jag uppfattade. Hon reflekterar mycket kring detta och hon upptäcker nya aspekter i filmen, hennes text rymmer reflektioner kring många olika saker som överraskar henne.

> I gestaltningen efter avslappning och inlevelse upplevde jag det som om flera var obekväma men nu när jag tittar ser jag ändå att nästan alla agerar och undersöker, men lite försiktigt (Lovisa).

Catarina ger också flera bidrag kring temat interaktion genom sina texter i vilka hon beskriver utförligt sina tankar om det aktuella lektionspasset. Hon reflekterar precis som många andra kring sin egen dialog med deltagarna men också över deltagarnas dialog med varandra. Hon är en av få som berör det ämnesdidaktiska området. Hon är språklärare och brottas med problematiken kring hur deltagarna på bästa sätt lär sig engelska. En del av deltagarna har inte svenska som modersmål utan för dem är engelskan ett tredjespråk. Catarina visar i sina texter att hon har utvecklat ett professionellt sätt när det gäller att verkligen se alla deltagare och deras speciella behov. Hon har hela tiden tydligt fokus på deltagarna, både kring enskilda deltagares och kring hela gruppens utveckling. Hon skriver: *Det som först slog mig var hur fokuserade*

deltagarna faktiskt är. Hon ser själv att det finns en samstämmighet mellan hennes intentioner, hennes känsla av lektionen och det hon ser på videofilmen. Hon har skaffat sig ett handlande som i de flesta fall är funktionellt, men väljer att ändå kritiskt granska sitt agerande på vissa punkter. Hon fördjupar sig i den rent språkdidaktiska frågan och utmanar sig själv kring sitt handlande.

Jag hade redan innan det att jag tittade på filmen ganska många tankar om mitt agerande. […] Tydligt blir det jag alltid känner i gruppen, problematiken med engelska som skall översättas till svenska. Det blir missförstånd som egentligen inte har med engelskinlärningen att göra och jag rättar vid flera tillfällen även svenskan när exempelvis D. gör sin översättning. Kanske det är jag som skall översätta till svenska? (Catarina)

Här består hennes överraskning av att hon ser att det inte riktigt fungerar att låta deltagarna översätta texten. Hon blir också genom videofilmen medveten om att det är hon själv som hela tiden är ena parten i en dialog, medan hennes ambition är att skapa en mer självständig grupp.

Slutligen tänker jag på att jag ger för lite utrymme för deltagarna att tala med varandra. Det är nästan hela tiden en dialog mellan mig och en deltagare, de har inte så mycket möjlighet att hjälpa varandra. Jag vill ju att gruppen skall känna sig som en grupp av flera anledningar, bland annat för att jag tror att vi då kan komma ifrån problemet med sena ankomster. Om man känner sig som en viktig del i grupp och vet att man behövs för att den skall fungera så bra som möjligt så kommer man väl också i tid? (Catarina)

Hon ger vidare sig själv också en del förslag till hur hon kan utveckla sin undervisning.

För att gruppen skall utvecklas och processen skall bli positiv måste jag låta deltagarna samarbeta mer. Kanske de skall få en stund för att läsa igenom varandras meningar och sedan presentera någon annans text på OH? Då får de tid att själva reflektera över texterna tillsammans och också försöka komma till rätta med fel eller problem (Catarina).

Min egen analys kring lärarstudentens texter är att trots att hon är en lärare som har skaffat sig rutin så utmanar hon sig själv hela tiden. Hon har redan verktyg för att driva sin egen professionella utveckling. Men hon visar tydligt i sin text hur videofilmen ger henne extra stöd i processen att reformera sitt ”professional-me” i den riktning som hon i den aktuella kontexten finner vara mest funktionell.

Interaktion med deltagare som har någon funktionsnedsättning

Förmågan att se varje deltagare är hos många av lärarstudenterna central i bilden av hur en god lärare skall vara. Janne arbetar i en klass med deltagare som har hörselnedsättningar. Undervisningen sker på teckenspråk och lärarstudenten visar i sin text hur han hanterar den särskilda situation som detta utgör. Han placerar sig på ett sådant sätt att alla deltagare tydligt kan se honom när han tecknar. Hans båda reflektionstexter skiljer sig inte så mycket från varandra. Han har utarbetat vanor i sin undervisning som gör att han på ett funktionellt sätt kan handskas med den situation han är i. I sin reflektionstext som han skriver innan han sett filmen beskriver han sin ambition som teckenspråkslärare medan han i texten efter att han sett sig själv agera skriver att han faktisk både *ser* och upptäcker saker. Han kan till och med förklara varför han ser allvarlig ut.

Jag tittar hela tiden på alla. Försöker att inte ”glömma” någon deltagare. Det finns passiva och tystlåtna deltagare. Jag försöker locka fram dem också. Jag ser lite allvarlig ut ibland men det är också att jag funderar ut förklaringar för att ge så bra exempel som möjligt (Janne).

Petter som också är teckenspråkslärare reflekterar även han över interaktionen med deltagarna. I hans texter finns formuleringar som visar på en ambition att ordet ska delas av alla och att han ska ha högst 20 % av talutrymmet i denna lektion. Han är också mån om att ingen ska känna att det han eller hon säger är oviktigt. Han har en ambition att alla ska ha möjlighet att utvecklas och våga fortsätta att delta i samtalet. I hans text reflekterar han kring sitt agerande när det gäller en kursdeltagare som han benämner KD1. Innan han

tagit del av videofilmen är det kanske svårt att få svar på denna undran. Den inspelade videofilmen ger honom möjligheten att kliva utanför sitt eget agerande och se det från ett annat perspektiv. I texten som han skriver efter att han har sett scenen utspela sig på film blir det mycket tydligare för honom att uppmärksamma det som faktiskt händer:

> Jag tänkte först att jag skulle få se mig dominera samtalet trots jag innan försökt tillämpa 80/ 20 principen. Eftersom det är lätt att ta över ordet och börja upplysa dem hur saker och ting fungerar. Men jag dominerade inte utan det var deltagarna som förde diskussionen mest, jag kom med flera följdfrågor hela tiden som ledde till att alla deltagare blev involverad i diskussionen. Jag märkte också att jag använder mig mycket av bildspråk eller så kallad metafor när jag försöker förtydliga vissa diskussioner inriktning. Jag vet inte hur deltagarna upplever det, om jag sänker mitt språk nivå för mycket, det vill säga att jag blir för pedagogiskt så de får känslan att jag tycker att deras kunskaper inte räcker till. Det är något jag kommer att fundera vidare på. Och eventuellt föra en diskussion med deltagarna om hur de upplever min pedagogiska funktion. Jag märkte också i filmen att jag upprepade frågorna flera gånger men på olika sätt och sammanhang. Dels beror det oftast att KD1 som är pratglad byter ämnen eller berättar vad som hänt honom förut. Jag försöker styra tillbaks diskussionen genom att upprepa frågan på annat sätt eller lämna över till en annan deltagare. […] I filmen om man tittar på mitt agerande tycker jag att jag gjort det på ett smidigt sätt då jag gett honom feedback på det han sagt och snabbt bollar över till övriga deltagare, så att det ser som en vanlig konversation. Men valet till att jag tog över orden och överlämnade var för att jag ville de andra ska också få möjlighet att göra sin röst hörda. Samtidigt vill jag också indirekt att KD1 ska förstå att det finns andra som också vill prata och synas (Petter).

Petter har utvecklat en strategi kring hur han bemöter personer som tar för stor del av talutrymmet och han kan på videofilmen se att hans sätt att hålla i konversationen fungerar på ett som han uttrycker det smidigt sätt. Det kan säkert bli aktuellt att detta handlande måste förändras om kontexten på ett eller annat sätt blir annorlunda. Filmen blir för honom delvis en bekräftelse på att hans handlande är funktionellt i alla fall i just den här kontexten, trots det så räknar jag till fem överraskningar i hans text.

Karin arbetar också med deltagare som har funktionsnedsättningar. I den här gruppen är det deltagare som både är utvecklingsstörda och har rörelsehandikapp. Detta kräver särskild omsorg och särskild utrustning. När hon har sett på den

inspelade videofilmen ser hon tydligt att hon inte har kontakt med en av deltagarna.

..han sitter nästan bakom mig så jag riskerar hela tiden att missa honom eftersom han inte sitter i mitt direkta ögonfält (Karin).

Anledningen till placeringen har med hans utrustning att göra, men när hon ser filmen så finner hon ändå en lösning på problemet.

En av deltagarna har nyligen fått ett specialbord pga värkande axlar. Det var ju bra, men. Jag tänker efter att ha sett filmen att det är förvånande att jag inte omedelbart gjorde något åt det. Hans bord går inte att flytta eftersom det måste stå där det finns tillgång till elektricitet, men jag hade kunnat placera mig längre bak i rummet (Karin).

Hennes överraskning består i att hon så lätt ser en lösning på problemet när hon ser det på den inspelade filmen och tycker det är märkligt att hon inte kunnat göra något åt det tidigare.

Anneli har i sin undervisningsgrupp en deltagare som har Aspbergers syndrom. Det kräver stor kunskap om vad funktionshindret innebär för den studerande men också kunskap om hur lärarstudenten ska möta detta. Anneli har som hon själv uttrycker det förmåga att reflektera i stunden, hon kallar det själv för metakognition. I sina texter reflekterar hon kring detta och annat, som till exempel hur hon ska förhålla sig till den deltagare som gärna vill styra processen i klassrummet medan andra inte tar något utrymme alls. Hon ser också på videofilmen att hon tydligt jobbar med ambitionen att alla ska få komma till tals samtidigt som hon reflekterar över hur hon ska förhålla sig till att denna deltagare beter sig på ett sätt som irriterar hela gruppen. Hon frågar sig själv.

Vad kan jag göra då som lärare? Jag vet inte, men jag försökte att skapa henne ett slags utrymme i diskussionen och försökte balansera situationen. Jag försökte vara tydlig med att det är ok att ha sin egen uppfattning och att vi tillsammans ska enas på ett bra sätt. Jag försökte också med kroppsspråket och i verbalt språk visa på en öppenhet och förståelse kring denna elevs tankar och åsikter (Anneli).

Hon ser på videofilmen att hon på alla vis försöker hantera denna situation så professionellt som möjligt, men hennes text visar ändå att hon söker en djupare förståelse för hur hon kan göra för att få denna deltagare att växa men ändå inordna sig i en grupptillhörighet. Lärarstuderande Karin arbetar här på ett medvetet sätt med sin egen tolkning av sin läraridentitet och sitt uppdrag, med sitt eget ”professional-me”.

Ledarstil och vem som har makten i klassrummet

Under den här rubriken diskuterar jag lärarstudenternas reflektioner kring sitt eget agerande och vad de överraskas av i förhållande till den bild de beskriver att de haft innan de sett sig själva på film. Det handlar både om vad de ser att de iscensätter för ledar/ lärarstil, vad de utstrålar för känsla, om de ser nervösa eller lugna ut, men också om hur de rör sig eller låter.

Av Johannas text framgår det att hon resonerar med sig själv kring prövandet av nya idéer kring sitt undervisningsupplägg eller snarare när det gäller hennes lärarroll. Hon blir uppenbart överraskad av delar av sin egen ledarstil och brottas med frågan om hur mycket hon ska styra själv och hur mycket ansvar som deltagarna förväntas ta själva.

Jag kör med LEDANDE frågor!! Vilken effekt får det? Kan jag göra annorlunda? Varför gör jag det? Jag tror att det är ett sätt för mig att försöka få dem att börja säga något, hitta ingångar i texten. Det är också ett sätt för mig att kolla av vilken nivå vi befinner oss på. Till exempel när vi börjar översätta frasen ”kroppslig fägring” - till sist kommer vi ju ner till att de behöver få reda på vad fägring betyder, sedan klarar de resten själva. Jag styr och ställer, mycket av talutrymmet blir mitt. Ändå tar jag fasta på deras inlägg hela tiden så det blir ett samspel. Både jag och gruppen relaterar till vår egen verklighet hela tiden, vilket gör att jag tycker att vi får fram våra EGNA åsikter också (Johanna).

Lärarstudenten verkar ha en dialogisk ambition i sitt ”professional-me” men känner själv att hennes ”I” i det här fallet mest iscensätter en monolog, och använder sin egen maktposition även om syftet är att ta reda på deltagarnas förförståelse. Johannas ambition med undervisningen är att få alla att växa och utvecklas i en

undervisning som präglas av ett gott klimat. Hon handlar i överensstämmelse med sin ambition, med sitt ”professional-me”, men kan ändå reflektera över om det kunde bli ännu bättre med ett annat upplägg. Exakt hur detta skulle kunna ta sig ut skriver inte Johanna, men det intressanta är att hon är tillräckligt professionell för att ifrågasätta det hon ser att hon gör på videofilmen och öppna för andra sätt att tänka kring sin undervisning. Även följande två textavsnitt visar på denna ambivalens och förmåga till egen kritisk hållning. Hon är beredd att ytterligare ifrågasätta och reformera sitt ”professional-me”.

Jag gillar att samtalet går från textens innehåll till hur vi i gruppen ser på livet, döden och andligheten, och att vi kan koppla ihop det mot slutet. Jag gillar att vi kan prata i säkert 30 minuter om en så kort text! Vi har ett äkta litteratursamtal här, vi analyserar och öppnar texten. Det gör mig jätteglad att de hänger med, gör inlägg, och kan hålla intresset uppe! Samtalet handlar kanske mer om liknelsens form, om att hitta och utläsa en undertext, ett gömt budskap i en text. Från början hade jag väl tänkt att det mera skulle bli ett samtal kring medeltida och kristen litteratur, och det pratar vi ju också lite om. Men största delen av samtalet rör sig kring att relatera en liknelse till det egna livet och de egna värderingarna, och det var faktiskt mer än jag kunnat hoppas på! (Johanna).

Hon har en ambition att vara flexibel inför gruppens behov och kan då det blir aktuellt frångå sin egen planering. Hon kan också i den reflektion hon gör se att det som hände stämmer väl överens med folkhögskollärarens speciella uppdrag. Att detta uppdrag finns införlivat i hennes ”professional-me” framgår av hennes reflektion. Men trots det så faller hon, utan att hon egentligen vill det, in i en mer traditionell lärarroll, ett ”professional-me” som kanske byggts upp av den undervisningskontext hon själv under lång tid varit en del av.

Dock retar jag mig på att jag var tvungen att göra den där långa repetitionen mitt i, det är typiskt mig att vilja ”föreläsa” en stund! Jag har svårt att hålla mig tillbaka där (Johanna).

Även andra uttrycker hur lätt det är att hamna i ett traditionellt sätt att förmedla kunskap. Ambitionen att låta deltagarna vara aktiva

blir tydliga också i Jills text efter att hon uppmärksammat sitt eget agerande på videofilmen:

> Jag kommer att uppmärksamma mitt eget aktiva lyssnande och mitt sätt att ”vilja tala om för” till att istället ställa de frågor som krävs för att eleven själv ska komma på det. Att helt enkelt dämpa min iver att undervisa i stunden (Jill).

Hur de som lärare uppträder i klassrummet och vad de fokuserar på är det många som reflekterar över, och det visar sig i många texter att videofilmen i många fall är det som får lärarstudenterna att se hur de agerar. När de är i lärarrollen och mitt i ett pågående händelseförlopp är det självklart mycket svårare att få en bild av sig själv. Moa skriver en ganska kort text innan hon sett på filmen, där hon mest beskriver att hon följde sitt planerade upplägg. Efter att ha sett på filmen skriver hon en text som har många fler detaljer och där hon också förhandlar med sig själv kring valet av metod.

> Jag rörde mig mycket fram och tillbaka och gick mycket runt för att titta vad de målade och skrev. Jag svarade alltid på allas frågor om nya ord. När vi genomförde utdelningen av den bilden som de målat missade jag en sak som jag upptäckte på filmen och jag tyckte att jag borde ha hanterat annorlunda. Jag borde ha låtit var och en berätta om sin bild och läsa upp dikten istället för att den som tog emot gjorde det. […] Som lärare finner jag att jag är positiv, skrattar med eleverna, uppmuntrar de hela tiden. Jag lyssnar på eleverna och tar deras frågor på allvar. Jag skojar med de på ett trevligt och respektfullt sätt. Jag ser alla elever och ger alla samma uppmärksamhet. Det blev en lyckad lektion med et genomtänkt upplägg (Moa).

Här visar filmen på ett mycket tydligt sätt vad hon kunde ha gjort annorlunda även om hon avslutar med att det blev en lyckad lektion. Hon verkar vara tillfreds med det sätt hon förhåller sig till deltagarna i klassrummet men vill framöver dela med sig av talutrymmet till deltagarna.

I följande lektionsscen så undervisar läraren sina deltagare kring hur man kan se på detta med att äta kött. Cecilia är fullt medveten om sin strategi att utmana deltagarna i deras föreställningar, men är samtidigt orolig att hon går så långt i sin ambition att hon provocerar någon.

> När jag frågar deltagarna om de har ätit svensk mat svarar deltagaren J. att han inte har ätit älg eftersom att det är ”inhumant” att döda djur. När jag då frågar honom om han äter kött, vilket han till sist svarar ja på, hamnar vi alla i en diskussion om ekologi och etik hänger ihop och när jag stod där och bandet rullade tänkte jag att det ta kunde se illa ut, att jag reagerar personligt (jag kommer från en familj där jakt är något självklart) (Cecilia).

Hon blir dock lugnad av det hon ser på videofilmen, och hon upptäcker också att det är något positivt med att hon utmanar sina deltagare.

> När jag sedan ser filmen märker jag för det första att det inte alls är så farligt och att deltagarna får energi av att jag reagerar (Cecilia).

Denna överraskning är en bekräftelse på att hennes handlingar i klassrummet överensstämmer med den professionella roll hon menar att hon har. Hon blir också styrkt i att se att det ”I” som agerar på filmen överensstämmer väl med hennes ”professional-me”.

Det framgår av texterna att många lärarstudenter har ett kritiskt sätt att se på sig själva och att deras självbild inte är så positiv. När de ser sig själva agera på den inspelade videofilmen så ser de dock en annan bild än den de har haft av sig själva innan. Genom den här uppgiften är det flera lärarstudenter som får revidera bilden av sig själva. De här tre citaten utgör exempel som tydligt visar att lärarstudenterna känner sig mer osäkra, och tror att det är det som syns utåt, än vad som är fallet när de ser sig själva agera.

> Jag tyckte att jag verkade lite nervös. […] jag var dock inte så forcerad som jag hade upplevt underlektionen utan tycker att jag gav ett lugnt intryck (Josefin).

> Jag är lugn och tydlig i min information och tillåtande i mitt sätt att lyssna. Jag ser mycket positivt hos mig själv. Jag njuter när jag lyssnar på dem det syns i mitt ansikte. Jag har roligt och fascineras av dem. Särskilt osäker tycker jag inte att jag verkar (Lisbeth).

I klassrummet däremot överensstämmer min känsla inuti mycket väl med det jag ser på filmen, om jag så att säga i känslan går tillbaka till upplevelsen av mig själv i klassrummet. Med undantag från en mycket viktig liten detalj. Jag ser starkare ut än vad jag känner mig (Cecilia).

Den bild som Josefin, Lisbeth och Cecilia har av sig själva i sin yrkesroll, deras ”professional-me”, tycks vara en mycket kritisk bild, en bild som visar sig vara felaktig. Filmen överraskar dem med att visa upp en betydligt positivare bild än den som funnits i deras föreställningar. Deras reflektion när de sett sig själv på videofilm handlar i de här redovisade exemplen inte så mycket om vad de gör utan snarare vad de utstrålar för typ av känsla i mötet med deltagarna i klassrummet.

Det förefaller som att även Astrid levt med en kritisk bild under hela sin lärartid.

Det som däremot chockade mig väldigt när jag såg filmen var att jag verkade så lugn och förhållandevis tydlig. Jag upplever alltid mig själv i lärarrollen (och även för det mesta annars bland folk) som ganska svamlig och lite hysterisk och ibland ofokuserad eftersom jag i tanken nästan alltid är längre fram eller någon annanstans, men det syntes inte, Inte alls som det känns inuti att det skulle se ut som (Astrid).

Videofilmen bidrar till att ge henne en mer positiv bild och en bild som överensstämmer bättre med verkligheten, i alla fall med den bild hon visar utåt i klassrummet. Denna nya medvetenhet kan leda till att hon framöver kommer att känna en större säkerhet som kan vara positiv för andra delar av hennes professionella yrkesidentitet.

Utseende, kroppsspråk och röst

Flera av lärarstudenterna skriver om hur de uppfattar sitt eget yttre efter att ha sett sig själva på videofilmen. De flesta som reflekterar kring detta ämne har tankar om vad som kan verka irriterande och

därför störa deltagarna. Det kan till exempel handla om hur man uppfattar att man ser ut,

Det första jag ser är förstås att jag borde gå till frisören, stör mig också på att min top liksom fastnat uppe på byxlinningen därbak. Irriterande (Cecilia).

eller olika maner som tydligt avslöjas på den inspelade videofilmen som t ex.

Jag svänger för mycket med mina glasögon, måste göra något åt det! (Sofia)

Ser att jag också har en tendens att sätta näsan i vädret, att jag ser typ uppstudsig ut ibland, speciellt när jag försöker koncentrera mig på vad någon säger (Cecilia).

Det kan tyckas vara en fråga av mindre betydelse än andra delar av lärarrollen, men av lärarstudenternas texter framkommer det att de åtminstone själva störs av olika saker som har med kroppsspråk och utseende att göra. Kanske blir det uppenbart för den som ser sig själv ”utifrån” att haka upp sig på småsaker som att Sofia tycker att hon håller på för mycket med sina glasögon, eller som Cecilia som retar sig på sitt yttre. Det förefaller viktigt för lärarstudenterna att deltagarna inte ska störas av oväsentliga saker utan kan fokusera på själva lärprocessens upplägg och innehåll. Det är också flera lärarstudenter som skriver om hur man som lärare rör sig i klassrummet eller vilka gester man uppvisar. En del blir positivt överraskade och skriver t ex.

Jag känner ju liksom inom mig att jag är yvig, men upptäcker att jag faktiskt använder kroppen på ett konstruktivt sätt i klassrummet (Cecilia).

Jag upplevde när jag såg mig själv att jag har väldigt mycket mimik – bekräftelsenickningar och mycket glädje (Lisbeth).

..jag såg intresserad och lyssnande ut, jag skrattade och log mycket (Josefin).

jag tittar hela tiden på alla (Janne).

Anneli formulerar att hon kan se hur kroppsspråk och verbalt språk ser ut att stödja varandra.

Jag försökte också med kroppsspråket och i verbalt språk visa på en öppenhet och förståelse kring denna elevs tankar och åsikter (Anneli).

Astrid skriver om sitt kroppsspråk i förhållande till makt.

Det jag tänkte på var att jag stod liksom (fysiskt) över de som arbetade när jag pratade med dem som valt att sitta ned och arbeta. Vilket ju kan se ut som om någon slags maktgrej. Normalt sett då man har längre studiepass och modellen, stillebenet, etc. ska avbildas försöker man alltid få sina ögon i samma höjd som deltagarens för att se från samma perspektiv. Så var ju inte fallet den här gången när vi jobbade snabbt med former och färger men det ser ändå lite kass ut tycker jag. Ska tänka på det i fortsättningen (Astrid).

Hon argumenterar med sig själv kring varför hon valt att stå upp även om hennes deltagare sitter ner och arbetar, och finner att det finns skäl för detta men reflekterar ändå över att det kan vara problematiskt. Astrid har en medvetenhet kring sambandet mellan kroppsspråk och uttryck för makt som framgår av hennes text.

Andra beskriver det de ser av sitt beteendemönster men uttrycker inte om det är bra eller dåligt bara uppmärksammar och konstaterar.

Jag rörde mig mycket fram och tillbaka och gick mycket runt (Moa);

Jag såg att jag använder armarna ganska mycket när jag talar (Greger);

Jag rörde mig ganska mycket på scenen och jag vet inte om det är positivt eller negativt (Mattias).

Vissa beteenden verkar dock lättare att tolka som något som stör eller tar bort uppmärksamheten från undervisningen. Vilken påverkan detta har på lärandet för deltagarna är det ingen som fördjupar sig i.

Jag märker på filmen att jag står för trångt, får inte utrymme […] tittar lite för mycket i mina papper då jag läser innantill (Marianne).

Lovisa skriver om hur hon använder sig av gester i sin dialog med deltagarna.

Ser också att jag är väldigt fysisk. Jag använder mig av mycket och stora gester, förändringar i kroppen och förflyttningar när jag tilltalar någon. Detta är jag medveten om redan innan och tänker att mina gester hjälper mig att formulera när jag inte finner rätt eller tillräckligt med ord (Lovisa).

Några nämner också detta med röstens betydelse. Rösten avspeglar ofta trygghet och säkerhet vilket kanske är orsaken till att Marianne hör skillnad i rösten när hon talar fritt och när hon läser innantill.

Jag har en bra och behaglig röst – skillnad när jag berättar fritt – mera levande än när jag pratar innantill. Ger bra tips till deltagarna vad de ska tänka på och ta med sig. Ska tänka på att ha mera egna ord när jag läser innantill (Marianne).

Att hantera tiden

Många lärarstudenter berör detta ämne, oftast som en kritisk fråga. Det förefaller vara ett vanligt förekommande problem, svårigheten att hinna med det man vill och ändå hålla ett lagom tempo, anpassat efter deltagarnas olika behov. Många blir överraskade av att det så tydligt framgår av videofilmerna att deltagarna inte riktigt

hänger med. Lärarstudenterna visar genom sina texter att det kräver stor erfarenhet och lärarkunskap att både kunna vara lyhörd och rikta uppmärksamheten gentemot deltagarna, men också ha kontroll över sig själv när det gäller förmågan att bedöma vad som är rimligt att hinna med och när de kan gå vidare från en sak till en annan.

Karin upptäcker på videofilmen att mycket tid går åt till sådant som hon menar skulle kunna ha planerats på annat sätt. Hon föreslår själv lösningar på hur hon på bästa sätt ska kunna använda lektionspasset till undervisning och inte till praktiska förberedelser. Deltagarna är i det här fallet deltagare med begåvningshandikapp.

…efter att ha sett filmen kan se lösningar på mina eventuella misstag. Skillnaden där är tydlig och känns verkligen fruktbar. Små enkla förbättringar. T ex att se till att alla har plockat fram pennor redan innan vi börjar. Allt tar så lång tid ändå att även små distraktionsmoment bör undvikas (Karin).

Några av lärarstudenterna beskriver att de på videofilmen blir medvetna om sin egen iver att undervisa som ibland tar fokus från deras ambition att samspela med deltagarna.

Lägger också märke till att jag har för bråttom ibland. När jag hjälper F. med uttalet av ett ord tycker jag i stunden att jag lägger lång tid på detta. På filmen ser jag att även när jag fortsätter med nästa mening så sitter F. och övar uttalet tyst för sig själv. Jag måste ta det lugnare. Detta beror nog främst på att jag tycker riktigt illa om uttalsövningar (Catarina).

Lärarstudenten Catarina fortsätter vidare med följande citat som visar att hon genom filmen också får tankar om både undervisningens innehåll och hur fort hon går fram.

När jag sett filmen kom flera nya perspektiv in i bilden. Främst ser jag att jag skyndar på lite för mycket ibland samt att jag ger för lite utrymme för deltagarna att prata med varandra. Sekvensen när F. sitter tyst för sig själv och övar uttal efter det att jag gått vidare fick mig att inse att jag verkligen måste ta tag i det här med uttalsövningarna (Catarina).

Att inför ett lektionstillfälle göra en planering som omfattar ett lagom stort stoff kräver en didaktisk skicklighet, och detta är ett problem som många lärarstudenter uppmärksammar. Särskilt i relation till de deltagare som kanske har ett långsammare studietempo. Det finns också en svårighet att bedöma hur stor mängd stoff som deltagarna kan bearbeta då grupperna i många fall enligt beskrivningarna är mycket heterogena. Greger skriver:

Om jag ska se någon skillnad mellan mina tankar före och efter att jag sett filmen så är det nog att vissa moment kanske går fort för vissa. En del är ganska duktiga och klarar och vågar mycket själv. Andra är osäkra och rädda att göra fel. Ibland kanske jag löser problemen för de duktiga för snabbt istället för låta dem söka lösningen själv, men det beror mycket på att de ofta också är ivriga att få hjälp (Greger).

Rickard uttrycker sig på likartat sätt.

Rädslan för att det skulle bli tyst och konversationen avstanna styrde för mycket, jag märkte att jag var snabb att fylla i (Rickard).

Josefin kommenterar också hur snabbt hennes undervisning framskrider och hon reflekterar över att deltagarna kanske inte riktigt hinner med innan hon fortsätter till nästa moment.

… jag pratade för mycket och att jag kanske lite för snabbt tog över och inte lät deltagarna tänka efter så länge. Jag blev förvånad över hur många meningar jag inte avslutade och att jag lämnade vissa saker lite fort utan en riktigt bra förklaring, det var väldigt nyttigt att se och något att tänka på inför framtida lektioner…. Under andra delen av lektionen när vi gick över till att prata om skrift- och talspråk hade jag en mer handledande roll och deltagarna fick större utrymme men även här tycker jag att jag var för snabb att ”ta över”. Dock ställde jag relevanta följdfrågor och var bra på att följa upp funderingar som kommer fram. […] Detta är lärarrollen jag ser att jag har i mångt och mycket idag men jag skulle vilja arbeta på att vara mindre styrande (Josefin).

Det framkommer att lärarstudenten i ovanstående text ser sig själv och sitt agerande, sitt ”I” väldigt påtagligt. Hon har genom att se på videofilmen klivit åt sidan, fått en möjlighet att distansera sig, och upptäcker att hon är för snabb och att hon styr lärprocessen för mycket. Hon får en bild av sitt agerande som inte överensstämmer med den lärarroll, sitt ”professional-me”, som hon skulle vilja ha. Hon var kanske redan innan hon såg sig på den inspelade filmen medveten om sin ambition men med detta verktyg så kommer hon till större klarhet kring sitt eget agerande och hennes ”professional-me” kan förmodligen förändras i en för henne önskvärd riktning. Vilka metoder hon kommer att pröva för att uppnå en mer stödjande lärarroll skriver hon inte om, men min tanke är att hon efter detta är så motiverad för en förändring att hon kommer att söka efter olika sätt att utvecklas i denna riktning.

Eva reflekterar också över detta med hur snabb hon är, men först efter att hon upptäckt det på videofilmen.

Något av det jag tänkte på efter att jag studerat mig själv var att jag känner att jag är för snabb att ge svaren. Vid genomgången i början får jag nu efteråt en känsla av att jag tröttnar på att vänta på de studerandes svar och ger dem för snabbt själv för att komma vidare, jag ska i fortsättningen försöka tänka på att vänta in de studerande mer och ”tvinga” dem att komma med svar. Jag märkte att jag började med att vänta men att jag sedan tappade tålamodet och berättade svaren (Eva).

Hon ser att hon är för snabb i sina svar och hon beskriver att det mer liknar ett förhör än en dialog. Tidsaspekten handlar också om hur lärarstudenten själv uppfattar tidsaspekten och om hon kanske blir fångad i sin egen process.

När jag hör mig själv så känns det som om jag förhör dem när jag istället bör hjälpa dem vidare. . … så kan det vara något för mig att tänka på i de situationerna att vänta in och lyssna, låta de studerande beskriva sina funderingar och det viktigaste för dem att formulera dem (Eva).

I den citerade texten ovan kommer hon själv med förslag till förändringar framöver, och det framkommer att hennes tankar om

lärande också vilar på en teori om att lärandets kvalitet stärks om deltagarna själva får tillfälle att formulera sig, även om detta tar längre tid än om hon skulle uttrycka det själv.

Karin uttrycker i sin text fler saker som har med tidsaspekten att göra. Hon bär med sig en känsla av att hon är en dålig och stressad pedagog och att hon inte anpassar tempot efter deltagarna i tillräckligt hög utsträckning. När hon ser sig själv på videofilmen blir hon överraskad av att hon ser något annat, och hon blir positivt förvånad över att hon faktiskt ger dem den tid de behöver. Karin funderar ändå över detta med hur mycket tid hon själv får ta i anspråk under lektionen, det finns en underliggande ambition hos henne att deltagarna ska få ta större delen av talutrymmet i anspråk.

Men jag ser också att misstanken att jag själv tar för mycket av tiden i anspråk har relevans. En av anledningarna till att jag tar mycket tid är emellertid för att bekräfta deltagarna genom upprepning – jag visar att jag hört vad de säger – jag visar att jag vill att det också ska gå fram till de övriga deltagarna så de verkligen uppfattar vad som sagts. Fast det kanske finns andra knep att ta till där (Karin).

Hon ser att hon tar för mycket utrymme men argumenterar också för varför. Hennes reflektion kring en eventuell förändring handlar om att hon blir intresserad av andra sätt att lösa situationen på. Flera skriver om detta med vem som ska få använda tiden i klassrummet och hur fördelningen mellan lärarens och deltagarnas tid ska vara. Cecilia har en ambition att ge en stor del av talutrymmet till deltagarna.

Jag tycker att det är viktigt att deltagarna verkligen får ta plats i klassrummet och många gånger får jag tänka på att min berättarlust inte får ta över. På filmen ser jag att jag ofta lägger ett finger över munnen när deltagarna pratar, förmodligen för att hindra mig själv att börja prata (Cecilia).

Hon fortsätter sin reflektion kring det hon ser på videofilmen och som ger henne bildbevis på att hennes ambition att fördela talutrymmet i klassrummet faktiskt fungerar.

Jag tyckte att det var intressant att se hur mycket tid jag lägger på att prata själv i förhållande till hur mycket deltagarna pratar, med tanke på att jag alltid är orolig för att deltagarna ska bli passiva om de inte pratar. På filmen försvinner jag ur bild ganska långa stunder. I klassrummet uppfattar jag denna tid som mycket kort. Jag tycker också att jag faktiskt undervisar samtalsbetonat. Det var jätteintressant att se hur jag visar att jag ”lyssnar” på eleverna. Det är sådant jag inte hade en aning om innan (Cecilia).

Jag avslutar det här avsnittet kring hur tiden används i klassrummet med ett citat där det tydligt framkommer att den inspelade videofilmen ger lärarstudenten Sara en annan bild av tidsaspekten än den som sker utan filmen som stöd. I det här fallet arbetar Sara med enbart en deltagare. I den reflektionstext som hon redovisar efter att hon sett videofilmen skriver hon att hon tydligt ser att det går för fort i förhållande till deltagarens förmåga att hänga med. Hon skriver.

Lektionen kändes bättre direkt efteråt än vad det gör nu efter jag har tittat på filmen. För det första så blev det för många olika moment i en rad och där reflektionen blev dålig. Jag stressar på och vill hinna med för mycket. Här blir jag kontrollerande och styr en del onödiga saker där hon tar eller kunde ta egna initiativ. Här måste jag kunna släppa mera i kontrollen och låta det bli lite mer som det blir. Att fråga henne lite frågor efter varje del skulle ha hjälpt till i reflektionen av de olika delmomenten. Ibland krånglar jag till förklaringar och tar mig inte tid att verkligen förklara det (Sara).

Videofilmen kan utgöra det underlag som Sara behöver för att i ett samtal med deltagaren som hon skriver om fråga hur hon upplever studierna på folkhögskolan. Kanske kan hon då få svar på om hon tycker att saker och ting går ”för fort”.

Sammanfattande resultat kring vad som överraskar lärarstudenterna

I det här avsnittet visar empirin på den komplexa verklighet som lärarstudenterna arbetar i. De saker som de överraskas av uppvisar en stor variation, men jag har när jag bearbetat denna sett att de flesta överraskningarna faller in under de teman som tidigare beskrivits. Det framgår av lärarstudenterna texter att de delar många gemensamma grundantaganden kring på vilket sätt undervisning på folkhögskola kan eller möjligen ska gestaltas, en språkgemenskapens metafysik (Molander 1983). Bilden av att ha en ambition att skapa dialog (Dysthe 2001) och deltagarinflytande (Magnusson L. 1998) är tydlig, men uppnås inte alltid av olika skäl som lärarstudenterna uppmärksammar när de ser sig själva och undervisningssituationen på den inspelade videofilmen.

Det svar på min huvudfråga som jag vill skriva fram som studiens poäng är följande. De flesta lärarstudenterna reflekterar över att de på den inspelade videofilmen ser en professionell lärare som verkar hantera undervisningssituationen på ett bra sätt. Trots det handlar deras överraskningar oftast om olika typer av brister som de uppmärksammar. Brist på lyhördhet, brist på förmåga att få till stånd en äkta dialog och svårigheter i att hantera tiden. Att de överraskas av sina oförmågor mer än av sina förmågor tolkar jag som att de är ambitiösa i sin yrkesroll. Det framstår som att det ligger inbäddat i hela skolformens tradition att en folkhögskollärare skall omfattas av en särartsundervisning som inte är så lätt att vare sig formulera eller att leva upp till. Talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet kan bidra till att kraven på den egna lärarrollen blir stora. Folkhögskolans frihet kräver också stor didaktisk skicklighet och kunskap när det gäller att designa den egna undervisningen. Men det som trots detta återfinns som ett intressant tema som går tvärs igenom all empiri är lärarstudenternas föreställning om sig själva som professionella. Trots tydliga framskrivningar i reflektionstexterna och fokus kring brister i uppmärksamhet och lyhördhet i förhållande till deltagarna, så finns också under alla kategorier en viss överraskning i positiv riktning kring hur den professionella lärarrollen iscensatts.

6 Diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras resultaten. Jag börjar med att diskutera svaren till de fyra underordnade frågorna och sammanfattar sedan hela studiens resultat genom att diskutera huvudfrågan.

Hur bedömer lärarstudenterna själva det didaktiska verktygets värde?

Lärarstudenterna är överlag positiva till verktyget videofilm, de menar att den ger dem möjligheter att verkligen se och uppmärksamma sin egen undervisning. Det stämmer väl överens med det som lärarstudenterna i Lazarus´ och Oliveros (2009) studie uttryckte, när det gäller hur de tyckte det var att arbeta med verktyget videopapers. En av deras informanter (Keith, s 263) menade att det är obehagligt att filma sig själv, men att man vänjer sig och liknar det vid att det också till en början är en skrämmande upplevelse att undervisa när man är oerfaren. Liknande uttalanden har jag också funnit bland lärarstudenterna.

Flera av lärarstudenterna skriver att de ser ett stort värde i att arbeta med inspelad videofilm som ett stöd för sin egen kompetensutveckling, trots att de både tyckte det var obehagligt och att det rent tekniska arbetet ibland var besvärligt och tidskrävande. De har upptäckt att videoinspelad undervisning utgör ett bra stöd när det gäller att utveckla deras lärarkunskap. Videofilmen ger dem ett konkret didaktiskt redskap för fördjupad reflektion både vad gäller undervisningens innehåll och metoder men också när det gäller att bli medveten om den egna lärarrollen och tolkningen av folkbildningsuppdraget. Ett exempel på detta utgör den lärarstudent som utmanar en deltagare kring frågan om att äta kött. Gränsen mellan att utmana deltagarnas tidigare föreställningar och att provocera dem är glidande, och den etiska frågan måste i detta sammanhang problematiseras. Lärarstudenten var orolig för att hon provocerat deltagaren genom sitt agerande, men kunde när hon såg videofilmen se att deltagaren istället på ett positivt sätt blev utmanad av hennes sätt att förhålla sig. Den här

typen av mer subtil interaktion, menar lärarstudenterna, är svår att upptäcka när man befinner sig mitt i centrum för själva händelseförloppet. En av lärarstudenterna skriver också att det kan vara bra att ha inspelade filmer från undervisning som underlag för egen utveckling men också för ett kollegium under pedagogdagar istället för att som oftast anlita föreläsare. Några få av lärarstudenterna är dock kritiska till verktyget videofilm. De ser att både de själva och deltagarna blir lite stelare än de annars brukar vara.

Trots det obehag och de tekniska hinder som några beskrivit kring själva filmandet är de allra flesta som ingick i studien alltså positiva till detta verktyg. De skriver att de fått syn på nya saker som de inte så lätt kan bli medvetna om när de reflekterar utifrån minnet av sin undervisning. Videofilmen ger dem ett nytt underlag för reflektion som gör att de ser mer och nya saker.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till ökad reflektion?

Det finns en tydlig kvantitativ skillnad mellan den första reflektionstexten som lärarstudenterna skriver direkt efter lektionen och den andra reflektionstexten som de skrivit efter att de har tittat på den inspelade videofilmen. Resultatet visar att lärarstudenterna efter att ha sett sig själva på videofilm skriver längre reflektionstexter kring det som hände under den aktuella lektionen. Lärarstudenterna upptäcker fler och nya aspekter när de ser sitt eget agerande på den inspelade videofilmen, de blir på olika sätt förvånade, förbryllade eller överraskade. De beskriver tidigare redovisade händelser med större detaljrikedom men också helt nya aspekter redovisas. Båda dessa faktorer är orsaken till att det blir en större textmassa i reflektionstexterna efter att de tagit del av filmen.

I 26 av 28 texter är det mer text i den andra reflektionstexten än i den första. Snittet ligger på att textmängden ökar med mellan 50 och 100 % efter att lärarstudenterna sett sig själva på videofilmen. Om detta leder till ökad reflektion eller inte går förstås inte att avgöra bara genom att räkna tecken. Det är en alltför osäker metod för det. Det skulle istället kunna vara så att de skriver mer därför att de skriver mer detaljerat om samma saker som de skrivit om även i

den första texten. Kanske skulle även detta kunna tolkas som ett lärande, men jag är i den här studien intresserad av att se om de ser något som de inte sett tidigare, om de verkligen blir överraskade av något. Därför blir svaret på nästa fråga det som stöder mitt resultat.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser?

Dewey (1933) och andra pragmatister menar att man lär sig nya saker om man upptäcker något som förbryllar och överraskar då detta leder till reflektion och förändrade strategier i det egna handlandet. Denna tanke utgör också min grund för att i texterna, som skrivits efter att lärarstudenter sett sig själva på videofilm, leta efter just tecken på att de blivit överraskade. Den logiska konsekvensen av att bli överraskad av något är att den egna bilden måste förändras. I enlighet med den symboliska interaktionismen skulle det kunna uttryckas som att lärarstudenterna ser något i sitt ”I” som leder till att deras ”professional-me” förändras. Om detta sker så har ett lärande som kan leda till att lärarstudenten blir mera professionell i sitt yrkesutövande ägt rum.

För att undersöka om den större textmängden verkligen handlar om överraskningar sökte jag i texterna efter språkliga uttryck som kunde tolkas som att de hade med ett överraskningsmoment att göra. Jag fann flera sådana uttryck i mina empiriska data, både starka uttryck som t ex ”jag blev helt chockad…” men även svagare uttryck som ”jag såg att …” . Jag fann i 33 fall av 38 av lärarstudenternas texter mellan en och femton överraskningar. Medianen för antalet överraskningar är fyra. Detta gör att jag kan säkerställa att den större textmängden i den andra texten har att göra med att de i sin reflection-on-action när de ser på videofilmen verkligen överraskas av helt nya saker som de utifrån sitt minne inte kunde reflektera över i sin första reflektionstext. Det är rimligt att anta att det är först när de ser sitt ”I” agera på den inspelade videofilmen som de överraskas av saker som de inte tidigare varit helt medvetna om. Videofilmen bidrar till att de kan distansera sig och göra sig själva till ett studieobjekt. När de

reflekterar över det som överraskat dem leder det till att de skriver en längre text.

Vad överraskas lärarstudenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm?

Det som framträder allra tydligast i det empiriska materialet är att lärarstudenterna överraskas av sin egen brist på uppmärksamhet och lyhördhet i förhållande till deltagarna. Min egen tolkning av detta är dock att deras ambition när det gäller att se alla och bemöta alla efter vars och ens behov är väldigt stor. För att kunna hantera denna komplexa uppgift krävs det dock både lång erfarenhet och en gedigen lärarkunskap (Hascher m fl 2004, Anders Magnusson 1998). Det är då viktigt att notera att de som ingår i den här studien ännu inte är färdiga med sin lärarexamen. Utbildningen kan för deras del ses som en socialisation in i en folkhögskoletradition.

Lärarstudenternas överraskningar handlar om att de både reflekterar över hur de förhåller sig till deltagarna, men också hur de ser på sig själva. De överraskas av att de stundtals brister i uppmärksamhet och lyhördhet i förhållande till deltagarna men också att de ibland har för stor uppmärksamhet på sig själva och har för stor makt i klassrummet. De uppmärksammar också hur svårt det är att hantera den tidsbrist som alltid finns. Det framkommer av det empiriska materialet att det kräver stor lärarskicklighet att hitta ett tempo som är anpassat efter deltagarnas olika behov.

Det kan tyckas vara en negativ bild av hur lärarstudenterna ser på sig själva. Men den ska sättas i relation till den idealbild av hur en lärare ”ska vara” som många bär på. Flera uppmärksammar och överraskas ändå av att de på videofilmen ser en mer professionell lärare än den bild de haft tidigare. De ser saker som de utvecklat genom att ha skaffat sig erfarenhet som lärare. Det är deras genom erfarenheten skapade ”professional-me” som beskriver det de ser. En del skriver att de inte själva varit medvetna om den utveckling som skett, och att det därför kan kännas som ett möte med någon de

inte riktigt känner. Kanske är det så att de är mer bekanta med den personliga rollen än med den professionella.

Själva mötet med sig själv på videofilmen kan antingen bekräfta att deras ”professional-me” och ”I” överensstämmer med varandra, eller så kan det ”I” som de ser agera stå i kontrast till den bild lärarstudenterna bär inom sig, deras ”professional-me” och deras ”I” skiljer sig åt (i enlighet med idéer från symbolisk interaktionism). Denna skillnad resulterar i att de i texterna skriver om vilket ”professional-me” de strävar efter i förhållande till det ”I” de faktiskt ser. Om de ser en lärare som verkar trygg och säker eller om de ser någon som på olika sätt ser obekväm ut. I det här avseendet visar mitt material, att det är flera som skriver att de överraskar sig själva med att verka mera säkra på videofilmen än vad de upplever sig själva vara. Trots det så handlar deras överraskningar oftast om de brister i lärarrollen som de uppmärksammar.

Uppmärksamheten och lyhördheten i förhållande till deltagarna

Lärarstudenternas ambition är att deltagarna är aktiva i sin egen lärandeprocess och att de deltar i det samtal som pågår i rummet. Men det blir inte alltid så. Det krävs stor skicklighet och gedigen erfarenhet för att få igång ett bra samtal i klassrummet. För att det, enligt Dysthe (2001), verkligen ska få kallas dialog ska samtalet inte styras av läraren utan av deltagarna. Detta verkar vara utgångspunkter som de flesta av lärarstudenterna i den här studien på olika sätt är medvetna om och vill leva upp till. Flera tidigare studier (Marton 1994, Kolb 1984) pekar också på vikten av detta, och att det som lärare är viktigt att utgå från deltagarnas tidigare erfarenheter och deras föreställningsvärld. En annan viktigt faktor i ett reflekterat lärarskap är att vara medveten om sin människosyn och att bemöta deltagarna med stor respekt. Av mitt material förefaller det rimligt att hävda att detta gäller för alla folkhögskollärare men kanske alldeles särskilt för de lärarstudenter som undervisar deltagare som har något funktionshinder. Folkhögskollärarna i Paldanius (2007) undersökning visade på en gemensam människosyn, kanske är det en av de saker som bäst beskriver folkhögskolans särart.

Det som också tydligt framkommer ur det empiriska materialet är att flera skriver om hur de kämpar med att inte ta för stort utrymme i klassrummet, några formulerar det som att de försöker tona ner sin egen makt i klassrummet. Det handlar om allt ifrån kroppsspråk till hur talutrymmet fördelas mellan deltagarna och lärarstudenterna. I min resultatdel har jag redovisat citat från lärarstudenterna, som både berör interaktionen mellan lärarstudent och deltagare men också citat som handlar om ambitionen att få deltagarna att interagera med varandra. Videofilmen hjälper lärarstudenterna att på ett påtagligt sätt få syn på hur denna interaktion går till och hur de själva handlar. Kanske är detta en av de saker som det är svårt att få en uppfattning om utan detta verktyg. En av lärarstudenterna beskriver hur komplicerat det är att se sig själv när man är mitt i händelsens centrum i denna interaktion. Jag tolkar mina resultat som att lärarstudenterna aktivt arbetar med att fördela både talutrymme och makt och att innehållet ska utgå från deltagarnas frågor, men att de också lätt faller tillbaka i en traditionell förmedlande lärarroll. Det är rimligt att tro att de under sina egna tidigare studier har skolats in i en kultur där synen på kunskap är att den kan förmedlas. Då är det heller inte så underligt att denna syn ibland kommer till uttryck i deras eget lärarskap. Lärarstudenterna beskriver det själva som att de genom videofilmen överraskas av att de ser en lärare som inte kan låta bli att då och då ”ta över” undervisningen och börja föreläsa eller prata för mycket. Oftast för att de, som de uttrycker det, är för ivriga eller har för dåligt tålamod. En kultur som, enligt lärarstudenterna, kräver mycket kreativitet och didaktisk skicklighet för att bryta.

Uppmärksamheten på sig själv

När lärarstudenterna riktar uppmärksamheten mot sig själva är det också många som kommenterar hur de ser ut, vilka gester de gör och kroppsspråket rent allmänt. Det kan handla om hur de rör sig i rummet och om de står eller sitter. Några tar i det här sammanhanget också upp hur de uppfattar sin egen röst och sitt tonläge, särskilt i relation till dialogen med deltagarna. Det kan till exempel handla om ifall rösten verkar spänd, och om detta i så fall kan avslöja deras osäkerhet. De här frågorna kan tyckas ha mindre

betydelse, men det framkommer av texterna att lärarstudenterna är oroliga för om dessa saker kan vara störande för deltagarnas lärprocess.

Av empirin framgår på vilket sätt lärarstudenterna beskriver att de utövar sitt lärarskap och hur de lever upp till förekommande och tänkta ideal, dels i relation till en undervisningskontext i allmänhet men också mer specifikt i förhållande till en folkhögskolekontext. De normer och föreställningar som finns kring lärarrollen och kanske i synnerhet folkhögskollärarrollen är delvis oskrivna och måste tolkas av den som är ny och oerfaren. Detta uppmärksammas också i andra studier (Alexandersson 1994, Wedin 2007) och i den forskning som Paldanius (2007) redovisar när det gäller hur lärare ser på begreppen folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet. I många av lärarstudenternas texter är det denna tänkta idealbild av ”folkhögskolläraren”, och hur man som sådan ska uppträda och agera, som finns i grunden för deras reflektioner efter att de sett sig själva agera på videofilmen. Exempel på detta är att det av empirin framgår att det verkar finnas oskrivna normer som lärarna strävar efter att leva upp till. Det handlar till exempel om vilket sorts ledarskap som är det ideala, att dialogen i klassrummet är ett viktigt inslag i lärandet och att talutrymmet ska delas lika. Ytterligare saker är att bemötandet av deltagarna ska ske med stor respekt, att individen är viktig men viktig, som en del av ett kollektiv. Detta överensstämmer med resultaten från Paldanius´ (2007) studie.

Att hantera tiden

I många texter ges exempel från situationer där tiden på ett eller annat sätt är inblandad. Detta förefaller vara en komplex fråga som många lärarstudenter har förstått att de måste kunna hantera. Det handlar om att ha förmågan att både rikta uppmärksamheten mot deltagarna och mot sig själv och att hålla ett tempo som är anpassat efter deltagarnas olika förutsättningar. Att tiden inte räcker till eller att man som lärare ofta vill hinna med så mycket mer än vad som är rimligt utifrån omständigheterna återkommer i flera av lärarstudenternas texter. Detta leder till, som flera också uppmärksammar, att undervisningen för några deltagare går alldeles för fort fram. Många reagerar när de ser på videofilmen över att de som lärarstudenter har svårt att vänta ut deltagarna, att

de istället blir ivriga och tar över och börjar undervisa. En lärarstudent uttrycker det till och med som att undervisningen mera liknar ett förhör än ett lärtillfälle.

Några av lärarstudenterna beskriver också hur de som lärare helt går in i sitt eget handlande och inte reflekterar så mycket över vad som sker i stunden, en beskrivning som liknar teorin omkring ”flow” (Csíkszentmihályi 1990). Kanske är detta beskrivningar av situationer då allt flyter på i en positiv bemärkelse. Arendt (1971) menar också att det kan vara svårt att reflektera i stunden, att reflektionen hämmar själva flytet i undervisningen. I några av texterna kan avsaknaden av överraskningar vara ett resultat av att lärarstudenternas handlande kännetecknas av vanor som är funktionella i det aktuella sammanhanget och där inget förbryllar eller överraskar, där ”I” agerar funktionellt. Detta leder då inte heller till någon reflektion, inte förrän situationen av någon orsak förändras och den tidigare handlingen inte längre stämmer överens med de nya förutsättningarna (Dewey 1933, Larsson 1996).

Många av lärarstudenternas texter beskriver dock hur de reflekterar kring tid, hastighet och stress i olika sammanhang. Detta område verkar vara något som tar stor plats i deras vardag och i deras allmänna reflektioner. Det framgår också av det som de blir överraskade av när de ser på filmen. Många ser att de i sin lärarroll är för ivriga, för stressade och inte har tålamod nog att vänta ut deltagarnas aktivitet utan istället själva tar över kontrollen. Detta har sin grund i en didaktisk planering där det också handlar om att fatta beslut om både hur mycket stoff som ska behandlas och hur lärandeprocessen ska iscensättas. Det är enligt Colnerud & Granström (2002) en viktig del av en professionell lärarroll att man på ett skickligt sätt kan förhålla sig till de didaktiska frågorna och till konsekvenserna av de val man som lärare gör. Val som ska göras i relation till de olika individer man som lärare ska möta, i den grupp som undervisningen skall äga rum och i förhållande till den tidsresurs man har (Marton 1994). Didaktiska val görs både inför och mitt i ett pågående undervisningspass. Risken finns att flera av lärarstudenterna i all sin iver över att vilja att deltagarna skall lära sig så mycket som möjligt planerar in ett alltför omfattande stoff i sin planering av en lektion och sedan vill ”klara av” att få med allt. Andra saker som beskrivs som svåra att hantera är att som lärare veta när deltagarna ”hänger med” och inte blir efter i det skeende som framskrider. Ett exempel på detta utgör den

lärarstudent som skriver att hon överraskas av att se en av deltagarna som sitter och övar uttal på något som hon som lärare redan lämnat och gått vidare från.

Sammanfattande tankar kring överraskningarnas innehåll

I redovisningen av vad som överraskat lärarstudenterna har jag presenterat dessa under olika teman. De teman som valts har styrts av texternas innehåll och vad jag i min tolkning sett som intressanta poänger. Jag skulle också i likhet med andra studier (Olivero m fl 2004) ha kunnat inspireras av någon tidigare använd reflektionsmodell för att systematisera de överraskningar som beskrivs i lärarstudenternas texter. Reflektionsmodellerna som används i de studier som jag refererat har varit uppdelade i olika nivåer, men jag tolkar det som att forskarna inte såg det som att de olika nivåerna skilde såg åt värdemässigt. De menade istället att reflektionen utvecklas på ett sådant sätt att förmågan att reflektera ökar med erfarenheten. Oftast sker reflektion kring den egna personen och behandlar företrädesvis fysiska, tekniska faktorer hos oerfarna lärare, medan reflektionen hos mer erfarna lärare handlar om deltagarna och deras lärande (Lazarus & Olivero 2009). Även om jag inte använt någon särskild reflektionsmodell i min analys har jag sett att det även i mitt empiriska material finns olika nivåer i det som lärarstudenternas överraskas av och reflekterar kring. Jag väljer dock att inte värdera något som ytligare eller djupare, jag tror att lärarstudenterna överraskas av det som de har störst behov av att reflektera kring. De lärarstuderande som medverkat i denna studie har olika lång erfarenhet av läraryrket med sig in i lärarutbildningen och det påverkar troligen vilka saker de överraskas av när de ser sig själva agera och detta i sin tur avgör vad de reflekterar kring. En lärare som har arbetat många år kan genom sina erfarenheter ha större förmåga att uppmärksamma andra aspekter av sin lärarroll än de som nyligen klivit in i lärarrollen. En oerfaren lärare är fortfarande upptagen av att bemästra själva undervisningssituationen och det kan för olika personer ta olika lång tid att känna sig trygg och komma vidare i sin professionella utveckling (Handal & Lauvås 2001, Hascher m fl 2004, Wedin 2007). Redan i min första genomläsning av materialet uppmärksammade jag att det är tydliga skillnader mellan lärarstudenterna när det gäller förmågan att reflektera kring sin undervisning. Detta gäller med avseende på deras förmåga att i text

beskriva sin reflektion, vilket är det enda jag i denna studie kan uttala mig om. För en del verkar det vara helt naturligt och de reflekterar medvetet och systematiskt på ett mycket professionellt sätt medan det för andra blir mer kortfattade beskrivningar av vad som sker utan någon egentlig reflektion.

På vilket sätt bidrar verktyget video-filmad undervisning till lärarstudenternas reflektion och lärande?

Detta är min huvudfråga till vilken jag genom de tidigare frågorna fått ett rikt och varierat underlag för att kunna besvara. Det övergripande svaret på huvudfrågan vill jag formulera på följande sätt. Lärarstudenterna har själva bedömt att verktyget bidrar till att utveckla deras lärarkunskap. Jag har genom att på ett både kvantitativt och kvalitativt sätt bedöma deras texter till både mängd och innehåll funnit att videofilm som didaktiskt verktyg bidrar till lärarstudenternas reflektion och lärande. De blir genom att titta på sig själva på den inspelade videofilmen överraskade av saker som de inte tidigare varit medvetna om. De reflekterar kring dessa överraskningar och i enlighet med pragmatisk teori leder denna reflektion till ett lärande. De överraskas, reflekterar och lär sig saker i relation till sin kommande folkhögskollärarroll och verktyget videofilm kan vara ett sätt att bidra till utvecklandet av en alltmer professionell lärare.

Flera lärarstudenter överraskas av att, när de ser sig själva på den inspelade filmen, se en lärare som agerar mer professionellt än de hade väntat sig. Det visar att lärarstudenterna i den här studien, även om de inte har någon formell lärarutbildning, genom sin yrkeserfarenhet har utvecklat egna teorier sprungna ur den egna praktiken eller på annat sätt tillgodogjort sig teori. Denna utveckling mot ett mer professionellt agerande är flera av lärarstudenterna inte helt medvetna om själva. Handal & Lauvås (1982, 2001) menar att varje lärare har en subjektiv outtalad praktisk teori om sin undervisning och den är avgörande för den pedagogiska praktiken. När läraren blir medveten om sin praktiska teori och kan bygga ut den blir hon kompetent. Enligt Handal & Lauvås (1982) rymmer den praktiska teorin utöver personliga

erfarenheter också en kunskaps- och erfarenhetsnivå som handlar om frågor kring planering och reflektion, principer för stoffurval och arbetssätt men också en värderingsnivå som handlar om förmågan att göra etiska överväganden i lärararbetet.

Många är fångade av att fundera och reflektera över bilden av sig själv som lärare, sitt ”professional-me”. Videofilmen bidrar till att besvara lärarstudenternas frågor kring den egna lärarrollen. Ibland stämmer den bild de har haft – ibland sker omtolkningar, antingen till en mer positiv bild eller tvärtom. Det förekommer fler gånger i texterna att den bild lärarna skriver om innan de sett på videofilmen är mer kritisk och negativ än den bild de har efter att ha sett på filmen. Bekräftelse förefaller vara värdefull för lärarstudenterna. Min egen reflektion kring detta är, att även om några av lärarstudenterna arbetat som lärare i många år har möjligheterna till feedback inte varit så stora. Detta stöds också av andra studier, t ex Laursen (1994), som menar att förutsättningarna för feedback inte är tillräckliga för att didaktiska teorier ska kunna räcka som grund för att utveckla lärarkunskap. Videofilmen bidrar i detta sammanhang till feedback, en möjlighet att se sig själva agera i klassrummet vilket stärker deras bild av hur de utövar sitt lärarskap. De ser också efter att ha sett på videofilmen fler didaktiska utmaningar som får dem att fundera över hur de vill agera inför kommande undervisningstillfällen.

Forskargruppen i Göteborg (bl a Alexandersson, Runesson) har också använt sig av videofilmad undervisning i sina studier. Deras resultat är att filmade undervisningssekvenser tillför något i förståelsen av didaktiska problem som lärare brottas med. Skillnaden i deras studier i förhållande till min är att de som forskare sitter bredvid och är aktiva när lärarna ser på videofilmen. Metoden liknar en intervjusituation och benämns ”stimulated recall”. Även i Calandras m fl (2006) studie genomför forskarna intervjuer i samband med att läraren tittar på filmen. Empirin utgörs av att en lärare filmar sig själv vid två tillfällen och väljer ut vissa sekvenser. Analysen av denna plus andra data sker med utgångspunkt från en välstrukturerad reflektionsmodell. Fördelen i min studie är att lärarstudenterna är helt själva med sitt material. Jag som forskare finns inte närvarande i detta skede utan de reagerar spontant på vad de överraskas av och det sker ingen styrning av det de skriver i sina texter.

Mina resultat kan också jämföras med resultaten från den studie där Calandra m fl (2008) lät ett antal lärare filma sig själva och välja ut sekvenser från tillfällen när de tyckte undervisningen var lyckad. Kring dessa fick de sedan skriva reflektionstexter. Det som i deras studie skiljer sig från min är, förutom att de valde ut filmsekvenser, hur analysen genomförts. Calandra m fl (2008) använder sig också av en reflektionsmodell medan jag har ett mer pragmatiskt perspektiv för min analys. De kommer, precis som också denna studie visar, fram till att lärare med videofilm som verktyg kan utveckla sin förmåga till reflektion och därmed skapa större potential för lärande.

I ytterligare en studie (Fox m fl 2007) fick 24 lärarstudenter med stöd från inspelad film reflektera kring sitt lärarskap. Lärarstudenterna hade en reflektionsmodell för sin reflektion och forskarna kunde visa att både filmen och reflektionsguiden bidrog till deras reflektion. Även andra studier (Lokey-Vega & Brantley-Dias 2006; Calandra m fl 2009) har påvisat det didaktiska verktygets positiva effekt i studier som liknar min, men som har lite annorlunda upplägg och där analysen genomförts på annat sätt. Den senare (Calandra m fl 2009) visar på skillnader mellan en grupp som fick använda video och en annan som inte fick det. De visar på ungefär samma resultat som jag gör, att videofilmen gör att reflektionerna blir mer variationsrika och att nya saker dyker upp när lärarna får se sig själva på film. Calandra m fl (2009) uttrycker det som att lärarnas reflektioner blir djupare. De menar att deras reflektioner när de ser sig själva på film i större utsträckning handlar om lärarrollens uttolkning i den praktiska verkligheten än om hur de betedde sig och bemästrande själva klassrumssituationen.

Liknande slutsatser finner jag i studier där verktyget videopapers undersökts (Olivero 2004, Lazarus & Olivero 2009, Säljö 2009). Resultaten visar att detta verktyg ger lärarstudenter en ny möjlighet att undersöka, förstå och utveckla sin egen praktik. Deras verktyg, videopapers, utgörs av en mjukvara i vilken lärarstudenter fick i uppgift att skriva ner sina kommentarer till utvalda filmsekvenser. På så sätt fick de möjligheten att kunna koppla ihop sina erfarenheter från praktiken med de teorier de kommit i kontakt med i den akademiska miljön. Det kan jämföras med att lärarstudenterna i denna studie skrev sina reflektionstexter först från minnet av sin undervisning och därefter efter att sett sig

själva på videofilm. Genom detta förfarande kunde de förena gjorda erfarenheter med teorier de tagit del av under sin lärarutbildning. Det som varit mitt intresse i denna studie har varit att se vad de överraskats av genom att se sig själv på inspelad videofilm från egen undervisning.

Mina och andras resultat visar att det finns många fördelar med att använda sig av inspelad videofilm från undervisning, inte bara för forskare och lärarutbildare utan också för yrkesverksamma lärare.

Videofilmen ger lärarstudenterna möjlighet att uppmärksamma problem och den bidrar också till att de kan se olika lösningar som de framöver kan ha med sig in i kommande undervisningstillfällen. Lärarstudenternas reflektionstexter visar att filmen på flera sätt påverkat deras ”professional-me”. Bilden som framträder i lärarstudenternas texter är en bild, som styrker tanken att filmade lektionstillfällen bidrar till att de upptäcker för dem tidigare okända sidor i sitt eget agerande. Detta leder till att de först blir överraskade, som i sin tur resulterar i en reflektion som omfattar fler aspekter och har en större detaljrikedom än den reflektion som de gör utan detta verktyg som stöd.

Uttryck som att ”jag ser saker tydligare i filmen” återkommer i olika varianter i flera texter. Många lärarstudenter menar att det är lättare att vara uppmärksam och verkligen se saker när de får stöd av videofilmen att se sig själva utifrån, att få distans och inte som annars vara i centrum för själva händelseförloppet. Flera texter visar att lärarstudenterna genom videofilmen på ett medvetet sätt jobbar med sin tolkning av lärarrollen och med vad de anser ryms i det folkhögskollärarruppdrag de har att svara upp emot.

En av lärarstudenterna skriver en reflektionstext som visar på en lärare som redan är mycket professionell och har stor lärarkunskap. Det skulle kunna vara så att det är först då som detta verktyg visar på hela sin potential. Resultaten från denna studie övertygar mig dock att det didaktiska verktyget även för den som inte är så utvecklad i sin reflektiva hållning kan vara av stor betydelse, men då genomförs uppgiften på ett annat sätt.

Den inspelade videofilmen väcker hos lärarstudenterna även tankar kring frågan om vad det innebär att vara en professionell lärare och den ger dem också uppslag till lösningar på olika

didaktiska problem. Jag har med stöd från denna studies empiri och det teoretiska perspektivet kunnat se att när lärarstudenter ser sig själva agera på videofilm överraskas de av olika saker. De överraskas och reflekterar över situationer där något de ser inte stämmer med den bild de bär på. De reflekterar över sin undervisning och sitt lärarskap och också över hur de skulle kunna förändra sitt handlande, vilket jag tolkar jag som att ett lärande har ägt rum. Lärarstudenternas reflektion när de sett sig själva på videofilm är både mer omfattande och behandlar helt nya områden än den reflektion de redovisar innan de tagit del av filmen. I enlighet med Meads begreppsvärld menar jag att de genom att de fått syn på sitt eget agerande, sitt ”I”, fått nya erfarenheter som utvecklat deras ”me”. Ett ”me” som jag valt att kalla för deras ”professional-me”.

Resultatet av forskningsfrågan insatt i ett större problemområde

Den större fråga som denna studie kan bidra till är hur utbildare på lärarutbildningar kan erbjuda lärarstudenter relevanta verktyg för professionsutveckling. Bland lärarstudenter finns ett behov av att bli medveten om sina egna grundvärderingar och det sätt att undervisa som passar för var och en. Flera tidigare studier (Emsheimer 2000; Männikkö-Barbutiu 2007; Wedin 2007) visar på vikten av att lärarstudenter under sin utbildning erbjuds möjligheter att själva tolka och utforma den lärarroll som de känner blir den rätta för dem. De lärarstudenter som har intervjuats i ovan refererade studier har visat på, att de oftast inte har möjligheten till detta utforskande utan att det är tämligen föreskrivet vem och hur de ska bli som lärare. De menar att både universitetslärare och mentorer ute på VFU-skolor bär på normer som lärarstudenterna förväntas överta. Vad som ingår i en lärares kunskap vilar dock på en subjektiv bedömning och lärarrollen är alltför komplex för att det på ett enkelt sätt ska gå att formulera hur en lärare ”ska vara”. Det är inte så lätt att formulera vad lärarkunskap är (A. Magnusson 1998) och jag menar att det visar på vikten av att lärarstudenter under sin utbildning får pröva arbetssätt och verktyg som kan stimulera deras reflektion kring hur de vill iscensätta sitt lärarskap. De lärarstudenter som medverkat i den här studien visar på behovet av att under sin utbildning få syn på hur de agerar som lärare för att se om bilden överensstämmer med hur de tror att de gör. Den inspelade videofilmen ger dem många överraskningar

kring saker som de inte tidigare tänkt på och som de vill förändra. Den bidrar därmed till deras lärande och till att de utvecklar sin professionalitet.

Lärarstudenternas texter beskriver en osäkerhet kring hur de skall kunna leva upp till rådande ideal kring hur en lärare ”ska vara”. Kanske gäller detta i särskilt stor utsträckning för lärare inom folkhögskolan, där uppdraget är mera otydligt än inom den offentliga skolan. Talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet (Paldanius 2007) utan att detta egentligen kan formuleras hänger som ett spöke över många folkhögskollärarstudenter, och detta syns också i deras texter utan att de direkt använder dessa begrepp. I flera fall kan jag se att de pendlar mellan en traditionell och en mer progressiv lärarroll.

Med videofilmen som verktyg, i första hand under sin verksamhetsförlagda utbildning, kan lärarstudenterna stimuleras till reflektion kring frågor av detta slag. De ser sig själva agera och kan då avgöra, om det de ser stämmer överens med den ”inifrån”-bild de har av sitt eget agerande eller om de överraskas av det de ser och därmed vill förändra sitt kommande handlande. Det kan också vara så, att de tidigare haft en tämligen omedveten, oreflekterad bild av sig själva i lärarrollen och att de genom filmen blir medvetna om hur de agerar i klassrummet. Överraskningarna blir de nycklar, som de kan använda för att låsa upp dörrar till ett handlande som inte är oreflekterat utan som de aktivt valt. Ett handlande som överensstämmer med deras didaktiska teori.

Trots att denna studie har sin kontext i folkhögskolan tror jag att inspelad videofilm från egen undervisning är ett utmärkt sätt även för andra lärarstudenter när det gäller att utveckla sin lärarroll och bli mer professionell. När det gäller frågan om generaliseringar skriver Larsson (2009) att om man vill göra generella påståenden så är det viktigt att dessa blir underordnade de slutsatser som gjorts kring det specifika fall som undersökts. Flera av de studier (t ex Olivero m fl, 2004, Männikkö-Barbutiu m fl 2007, Lazarus & Olivero 2009, Säljö 2009) som jag refererat har sin kontext i andra skolformer, och antingen visar de på värdet av att använda video i utbildningen eller så efterlyser de det. Det finns alltså en empiriskt visad samstämmighet kring flera av mina slutsatser i jämförelse med tidigare studier, trots att dessa gjorts i något annorlunda kontexter. Detta styrker trovärdigheten av mina resultat och gör det

också rimligt att generalisera dem åtminstone till andra lärarutbildningar och skolkontexter. Även helt andra yrkesgrupper, t ex tolkar, terapeuter, coacher använder sig av video för att utveckla sin profession. Metoden från denna studies design att använda sig av reflektionstexter kan kanske vara en framgångsrik väg även för dessa yrkesgrupper men det kan jag bara spekulera kring. Denna studie ger inget belagt underlag för detta.

Ett sätt att använda resultatet från min studie är att undersöka på vilket sätt detta verktyg skulle kunna vara ett stöd i lärarstudenternas verksamhetsförlagda utbildning. Det skulle också passa bra eftersom en stor del av utbildningen sker med stöd av IKT och videoinspelad undervisning skulle kunna ersätta eller komplettera universitetslärares skolbesök. Filmad undervisning skulle kunna vara en tillgång av två skäl. Dels får lärarutbildarna kunskap och bedömningsunderlag kring hur lärarstudenterna agerar i klassrummet, dels får lärarstudenterna ett verktyg för sin egen reflektion och sitt eget lärande.

Den här studien visar på värdet av att vidare undersöka hur det didaktiska verktyget videofilm på olika sätt kan användas för att stärka lärares professionsutveckling både under utbildning men även efter att de börjat sin yrkesverksamhet. Vuxenlärare är sällan något som man är från början utan oftare något man blir på vägen. Så är också fallet i denna studie, där lärarstudenterna redan arbetar som lärare utan att ha en formell lärarexamen. Liknande förhållanden visar sig också bland de vuxenlärare som intervjuats och som presenteras i en ny rapport (Andersson m fl 2010). Ett sätt att gå vidare med forskning som syftar till att stärka vuxenlärares professionsutveckling är att undersöka på vilket sätt verktygets effekter visar sig i lärarstudenters reflektion och lärande genom att ha två oberoende grupper. Den ena gruppen skulle då utgöras av en experimentgrupp som fick spela in egen undervisning på videofilm och reflektera utifrån det de ser på videofilmen, medan en kontrollgrupp enbart genomför en lektion och därefter reflekterar utifrån sitt minne av lektionen. Fördelen med denna design är att det då inte blir en upprepning av reflektionen utan varje individ gör detta enbart en gång. Kanske skulle resultatet också bli fylligare om lärarstudenterna muntligt i en intervjusituation fick berätta om sina reflektioner istället för att som i denna studie formulera sig i skrift.

Sammanfattning

Studiens fokus är lärande och reflektion och hur denna kan stimuleras genom att lärarstudenter får videofilma sin egen undervisning. Sammanhanget är en lärarutbildning till folkhögskollärare för lärare som redan har tjänst på folkhögskola. Lärarstudenterna genomförde den uppgift som ligger till grund för föreliggande studie inom ramen för sin verksamhetsförlagda utbildning, VFU.

43 folkhögskollärarstudenter deltog i studien som genomfördes under våren 2009. De valde ut ett undervisningstillfälle som de videofilmade. Efter lektionen skrev de ner sina reflektioner, först med stöd av enbart minnet från lektionen, därefter med den inspelade filmen som stöd. Empirin utgörs av dessa båda reflektionstexter.

Den teori som ligger till grund för analysen av den insamlade empirin är hämtad från den pragmatiska filosofin (Pierce, James, Mead) och från symbolisk interaktionism. Idén är att lärarstudenterna genom att se sig själva på videofilm uppmärksammar, överraskas av, saker som de inte med enbart minnet som stöd är medvetna om. Det överensstämmer med Deweys idé om att vi agerar utifrån de vanor vi etablerat så länge inte något händer som förbryllar oss. Då måste vi reflektera över det inträffade och utveckla nya vanor som stämmer överens i den nya situationen. Med det didaktiska verktyget videofilm får lärarstudenterna möjlighet att se sig själva på ett mer distanserat sätt, de ser sitt ”I” agera, och i enlighet med tankar hämtade från symbolisk interaktionism förändras den del av jaget som bär på deras samlade erfarenheter, sitt ”me”. Ett ”me” som jag i den här studien valt att benämna för deras ”professional-me”.

Resultatet visar att lärarstudenterna skriver längre reflektionstexter efter att de sett sig själva på den inspelade videofilmen. De beskriver att de överraskas av olika saker som de inte varit medvetna om innan de tagit del av filmen. Överraskningarna handlar om hur de ser att de brister när det gäller deras lyhördhet både till sig själva och i förhållande till deltagarna. De ser också stora brister när det gäller hur de hanterar tiden. Min tolkning av detta är att folkhögskolans tradition och frihet och talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet skapar stora krav

hos lärarna. Det kräver stor didaktisk skicklighet hos lärarstudenterna att ställa om till en undervisningsdesign som de oftast inte mött genom sin egen tidigare utbildningshistoria.

Trots deras beskrivna brister framkommer också bilden av att de ser en lärare som agerar mer professionellt än de trott. Deras självbild förändras alltså i positiv riktning genom att de ser sig själva agera.

Studiens resultat visar på värdet av att arbeta med inspelad videofilm i folkhögskollärarutbildningen. Resultaten kan troligen användas även i andra lärarutbildningskontexter.

Referenser

Abrandt-Dahlgren, M. & Hammar-Chiriac, E. (2009). Learning for Professional life: Student teachers´ and graduated teachers´ view of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education* Vol. 25 (8), 991-999.

Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Doctoral dissertation. Göteborg Studies in Educational Sciences 96 Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, P. & Fejes, A. (2005). *Kunskapers värde*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, P., Farinelli, F., Gross, M., Jogi, L., Köpsén, S., Larson, A. (2010). *BAEA Becoming Adult Educators in the European Area*. Synthesis research report. Danish School of Education. Aarhus University. Copenhagen.

Arendt, H. (1971). *The Life of the Mind*. San Diego; New York, London: Harcourt Brace.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles. London: University of California Press.

Calandra, B., Brantley-, L., Dias, M. (2006). Using digital video for professional development in urban schools: A preservice teacher's experience with reflection. *Journal of Computing in Teacher Education*. 22 (4), 137-145.

Calandra, B., Gurvitch, R., Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*. 16 (2), 137-153.

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J., Fox, D. (2009). Using Video Editing to Cultivate Novice Teachers´ Practice. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 42 (1), 73-94.

Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991). On teachers´ practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers´ thinking. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 7, 507-516.

Carlgren, I., Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer ett. Lärarförbundet. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Charon, J. (2001). *Symbolic Interactionism*: An introduction, An Interpretation, An Integration. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers´ socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*. Vol. 19 (2), 83-90.

Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan Publishing Company.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholms Universitet. HLS förlag.

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow : den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. (1929/ 1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Henry Regnery. Chicago.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, P. (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt*. Studies in Educational Sciences 24. Lärarhögskolan i Stockholm.

Folkbildningsrådet (2010). *Förordning (1991:9777) om statsbidrag till folkbildningen*.

Folkesson, L. (2005). Yrkesutbildning – och sedan? Professionell utveckling ur lärares perspektiv. I Wenestam & Lendahls Rosendahl (red.), *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.

Fox, D. L., Brantley-Dias, L., Calandra, B. (2007). *Promoting preservice teacher´ reflective practice through digital video and critical incident analysis in secondary English education*. Paper presented at the 57th National Reading Conference, Austin, TX.

Goffman, E. (1959/ 2007). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts.

Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.

Hascher, T., Cocard, Y., Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers´ learning in practicum. *Teacher and Teaching: theory and practice*. Vol. 10 (6), 623-635.

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

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers´ professional development. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 9 (5/ 6), 443- 456.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11 (1), 47-71.

Larsson, S. (1986). Learning from experience: Teacher's conceptions of change in their professional practice. *Journal of curriculum studies*, 1986, Vol. 19 (1), 35-43.

Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier. I P-E. Ellström, B. Gustavsson, S. Larsson (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005a). Förnyelse som tradition. I Laginder, A-M. & Landström, I. (red.) *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*. Mimers antologier. Skapande vetande Linköpings universitet.

Larsson, S. (2005b). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*. Nr 1.

Larsson, S. (2009). A pluralist's view of generalisation in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol. 32 (1), 25-38.

Laursen, P. (1994). Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches. I Carlgren I; Handal, G; Vaage, S. *Teachers Minds and Actions: Research on Teachers´ Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.

Lazarus, E. & Olivero, F. (2009). Videopapers as a Tool for Reflection on Practice in Initial Teacher Education. *Technology, Pedagogy and Education*. Vol.18. (3), 255-267.

Liamputtong, P. & Ezzy, D. (2006). *Qualitative Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Linköpings universitet. (2009). *Studiehandledning för Folkhögskollärarprogrammet, Kurs 4: Folkhögskollärarens arbete och yrkesroll.*

Liston, D. & Zeichner, K. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education and Teaching*. Vol. 16 (3), 235-254.

Lokey-Vega, A. & Brantley-Dias, L. (2006). Another View on Mentoring. *Learning & Leading with Tecnology*. Vol. 34 (2), 18-21.

Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-271-3.

Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology, 58. Linköpings universitet.

Magnusson, L. (1998). *Folkbildningens identitet och kännetecken*. Stockholm.

Marton, F. (1994). On the Structure of Teachers´ Awareness. I I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage. *Teachers´ Minds and Actions: Research on Teachers´ Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.

Mead, G, H. (1995). *Medvetandet, jaget och samhället. Från en socialbehavioristisk synpunkt*. Kalmar: Argos.

Molander, B. (1983). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development: theory and practice*. London : Kogan Page.

Männikkö-Barbutiu, S., Fåhraeus, E. R., Sjögrund, B. (2007). *Lärarandemötens praktik – om lärande och lärandepraktiker hos lärarstudenter*. Rapport 2, Utbildnings- och forsknings-avdelningen, Lärarhögskolan i Stockholm. ISSN 1653-7718.

Olivero, F., John, P., Sutherland, R. (2004). Seeing is believing: using videopapers to transform teachers´ professional knowledge

and practice. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 34 (2), 179-191.

Paldanius, S. (2007). *En folkhögskolemässig anda i förändring*. Linköpings universitet.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Robertsson Hörberg, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 53. Linköping: LJ Foto & Montage.

Rock, P. (2001). Symbolic Interactionism and Ethnography. I Atkinson, P. m fl (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 26–38.

Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothourgensis.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Sherp, H-Å. (2003). Förståelsebaserad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Sherp (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.

Sjöberg, M. (red.) (2006). *"Goda lärare". Läraridentiteter och lärararbete i förändring*. Skapande vetande 49. Linköpings universitet.

Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking - How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*. Vol. 41 (5), 23-32.

Säljö, R. (2009). Videopapers and the Emergence of Analytical Perspective on Teaching Practices. *Technology, Pedagogy and Education*. Vol. 18 (3), 315-323.

Trost, J. & Levin, I. (2007). *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 2. Linköping Studies in Education and Psychology, 113. Linköpings universitet.

Wennerberg, H. (1966). *Pragmatismen. En filosofisk teori om meningsfullhet och sanning*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching students to reflect. *Harvard Educational Review*. Vol. 57 (1), 23-48.

Avdelning, Institution

Division, Department

Institutionen för

beteendevetenskap och lärande

581 83 LINKÖPING

Datum 2011-02-15

Date

Språk

Language

X Svenska/ Swedish

_ Engelska/ English

Rapporttyp

Report category

X Licentiatavhandling

_ Examensarbete

_ C-uppsats

_ D-uppsats

_ Övrig rapport

ISBN

978-91-7393-228-8

ISRN

Serietitel och serienummer **ISSN**

Title of series, numbering

LiU-PEK-R-256

URL för elektronisk version

Titel: Överraskning och Reflektion. Lärarstudenters lärande från egen videoinspelad undervisning.

Title

Författare: Eva-Marie Harlin

Author

Sammanfattning

Studiens fokus är lärande och reflektion och hur denna kan stimuleras genom att folkhögskollärarstudenter videofilmat sin egen undervisning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Eva-Marie Harlins studie grundar sig i pragmatisk filosofi och i symbolisk interaktionism. Hon använder sig av John Deweys teori att människor etablerar funktionella vanor. Med det didaktiska verktyget videofilm får lärarstudenterna möjlighet att se sig själva på ett mer distanserat sätt och överraskas av olika saker i sitt eget agerande. De ser sitt ”I” agera, och i enlighet med Herbert Meads symboliska interaktionism förändras den del av jaget, ”me”, som bär på deras samlade erfarenheter.

Överraskningarna handlar om bristande lyhördhet både till sig själva och i förhållande till deltagarna men lärarstudenterna uppmärksammar också att de ser en professionell lärare agera på videofilmen. Harlins tolkning av detta är att folkhögskolans tradition och talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet skapar stora krav hos lärarna. Det krävs en didaktisk skicklighet hos lärarstudenterna att ställa om till en undervisningsdesign som de oftast inte mött genom sin egen tidigare utbildningshistoria.

Nyckelord

Videofilm, lärarutbildning, folkhögskollärare, reflektion, pragmatism, symbolisk interaktionism