

Lärares reflektion och professionella utveckling

- Med video som verktyg

Eva-Marie Harlin



Linköping University

Linköping Studies in Behavioural Science No. 176

Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och
lärande

Linköping 2013

Distribueras av: Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Eva-Marie Harlin
Lärares reflektion och professionella utveckling
- Med video som verktyg

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7519-611-4
ISSN 1654-2029

©Eva-Marie Harlin
Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2013
Omslagsfoto: Författarens bild. (Personerna på bilden har inget med forskningsstudien att göra.)
Tryckeri: Liu-tryck 2013

Förord

Att gå en forskarutbildning och skriva en doktorsavhandling kan liknas vid en seglats. Ibland kan arbetet kännas lugnt och stilla och under kontroll, som på ett glittrande hav. Tankar och reflektioner får ta den tid de behöver vilket skapar förutsättningar för en djupare förståelse. Stundtals är det betydligt rörigare både på skrivbordet och i huvudet, då är situationen mer att likna vid en "krabb" sjö. Ett fenomen som uppstår i vattnet när det blåser från ett håll, kommer gammal sjö från annat håll och tidvattenströmmar från ytterligare ett håll. Så kan stundtals arbetet nu i slutet av processen beskrivas. Allt material ska hamna på sin rätta plats och avhandlingen ska vara duglig och korrekt, både till innehåll och utseende.

I mitt fall kan arbetet inte bara liknas vid en seglats, det har också då och då pågått under seglingar tillsammans med min kära Ray. Det har till exempel inneburit att jag suttit med datorn under ett träd utanför biblioteket i Allinge på Bornholm, surfande på bibliotekets trådlösa nätverk. Jag har skrivit delar av min licentiatavhandling i skärgården utanför Stavanger. På haven mellan Norge, Shetlandsöarna, Orkneyöarna och Yttre Hebriderna har jag starka minnen av läsningen av Deweys och Meads texter. Jag minns svårigheterna att tanka ner mail i Stornoway på Hebriderna. Invånarna bekräftade att det var svårt med mottagningen när det regnade, och det gjorde det allt som oftast. Men jag minns tydligt den dag i en hotell-lobby när jag lyckades få fram ett meddelande från mina handledare. De skrev att min licentiattext "såg bra ut". Det kändes härligt. Då fanns inte någon fortsättning på forskarutbildningen i åtanke och heller inga löften om en sådan möjlighet. Tack vare ansträngningar från mina handledare, kollegor och ledning på institutionen blev detta så småningom möjligt.

Det fortsatta avhandlingsarbetet har också periodvis varit förlagt till sjöss. Intervjusamtalen skrevs ut under en kanalfärd genom Europa. Vattnet var stilla och gav bra arbetsro. Krångligare blev det i Medelhavet där den ökända vinden, mistralen, gjorde arbetet svårt. Seglingsdagar utan påhälsning av denna vind kan beskrivas med att det var gott om tid att läsa och när vi förtöjt i någon hamn blev navigationsbordet platsen för skrivande några kvällstimmar.

Nu går avhandlingsarbetet mot sitt slut. Ett arbete som mer eller mindre ockuperat mina tankar under senare år. Det är dags att se fram emot att då och då känna sig ledig. Jag har förstås en hel del personer som jag vill tacka för att jag fått vara med om denna resa. Jag börjar med mina kära barn Olle, Per och Anna. Ni är vuxna och har inte bokstavligen funnits i min närhet

under det här arbetet. Men i tanken har Ni hela tiden varit med mig som en glädje. Den som funnits nära är du Ray som hela tiden intresserat dig för det som jag har haft för handen. Du har gjort dig bekant med både den ena och den andra teorin och kan vid det här laget säkert också försvara delar av mitt avhandlingsarbete. Du har också varit min läromästare när det gäller segling, vilket varit en stor inspirationskälla under de senaste åren. Nu vet jag inte bara vad pragmatism står för. Jag vet också hur man skotar en genua i hård vind och hur man lägger in en waypoint för att styra autopiloten.

Men utan Er, kära handledare, hade det inte blivit någon avhandling. Jag är så tacksam över alla samtal jag fått vara med om tillsammans med er, med dig Pelle (Per Andersson) och med dig Staffan (Larsson). Ni har växlat era handledarroller i mitten av mitt avhandlingsarbete men Ni har hela tiden varit väldigt engagerade i mitt arbete.Handledningssamtalen med Er kommer jag att sakna. Ni har fått mig att förstå vad ett forskande arbetssätt handlar om. Jag har utifrån ett pragmatiskt synsätt genom min interaktion med Er förändrat mina handlingar. Tack!

Slutligen vill jag också rikta mitt tack till den vuxenpedagogiska avdelningen. Det är en bra utgångspunkt för en forskarstuderande att vara en del av en så framgångsrik forskningsmiljö, men i den är det Ni kollegor som är viktigast. Ni har hela tiden både utmanat och stöttat mig i mina forskarstudier.

Eva-Marie

Innehållsförteckning

FÖRTECKNING ÖVER STUDIER	5
INLEDNING.....	7
AVGRÄNSNINGAR	9
AVHANDLINGENS STRUKTUR	11
ÖVERGRIPANDE SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	12
KAPPANS DISPOSITION	13
TIDIGARE FORSKNING	15
LÄRARSTUDENTERS OCH YRKESVERKSAMMA LÄRARES UTVECKLING	16
FORSKNING MED VIDEOINSPELNINGAR FRÅN LÄRARES UNDERVISNING	18
FORSKNINGSDESIGNENS BETYDELSE FÖR KARAKTÄREN AV DATA	22
AVHANDLINGENS TEORETISKA GRUND	25
ÖVERRASKNING	27
REFLEKTION.....	28
HANDLINGAR OCH VANOR	30
MED BEGREPP FRÅN PRAGMATISMEN SOM TEORETISK GRUND.....	34
JAGETS TVÅ DELAR, ”I” OCH ”ME”	36
SYMBOLISK INTERAKTIONISM OCH BETYDELSEN FÖR FORSKNINGSDESIGNEN.....	39
FORSKNINGSSTRATEGI.....	45
DET EMPIRISKA SAMMANHANGET, URVAL AV INFORMANTER OCH ARBETSGÅNG ..	45
FORSKNINGSDESIGNENS RELATION TILL TEORIN	46
ATT ARBETA MED VIDEOINSPELNINGAR I KLASSRUM	49
INSAMLANDET AV EMPIRISKA DATA.....	50
SJÄLVSTUDIER OCH SJÄLV OBSERVATIONER	52
KVALITATIVA INTERVJUER	55
KVANTITATIV OCH KVALITATIV ANALYS	58
TROVÄRDIGHET OCH GILTIGHET	60
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	62
SAMMANFATTNINGAR AV DE INGÅENDE STUDIERN.....	65
DEN FÖRSTA STUDIEN – LICENTIATAVHANDLINGEN	65

Bakgrund, teori och frågeställning	65
Genomförande och analys	66
Resultat	67
Diskussion	68
DEN UPPFÖLJANDE STUDIEN - ARTIKEL 1	69
Bakgrund, teori och frågeställning	69
Genomförande och analys	70
Resultat	71
Diskussion	72
DEN UPPFÖLJANDE STUDIEN - ARTIKEL 2	73
Bakgrund, teori och frågeställning	73
Genomförande och analys	74
Resultat	74
Diskussion	75
SAMMANFATTANDE RESULTAT	76
DISKUSSION	79
ATT ÖVERRASKAS AV SITT EGET HANDLANDE.....	79
UTVECKLADE ELLER FÖRÄNDRADE HANDLINGSVANOR	83
VIDEO SOM VERKTYG FÖR LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING	86
LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING	88
STUDIENS TROVÄRDIGHET	91
KONKLUSION OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	95
ENGLISH SUMMARY	97
REFERENSER.....	101

Förteckning över studier

Avhandlingen bygger på följande ingående studier:

- I. Harlin, Eva-Marie (2010). *Överraskning och reflektion*. Licentiatavhandling, Linköpings universitet.
- II. Harlin, Eva-Marie (accepted). Watching oneself teach – Long-term effects of teachers' reflections on their video recorded teaching. *Technology, Pedagogy and Education*.
- III. Harlin, Eva-Marie (submitted). Adult Educators' Professional Development: Perceived consequences of watching oneself teach on video.

Inledning

Skäms inte för att du är människa, var stolt! Inne i dig öppnar sig valv bakom valv oändligt. Du blir aldrig färdig, och det är som det skall.¹

Kanske skulle Tomas Tranströmer ogilla att jag bytte ut hans *människa* mot *lärare*, men det skulle på många sätt fånga det problemområde som den här avhandlingen handlar om, nämligen lärares professionella utveckling. Lärares arbete oavsett sammanhang är ett mycket viktigt arbete och för att utveckla en välfungerande undervisning behöver lärare reflektera över vad de gör i sina klassrum. Kanske måste lärare också då och då utmanas i sina föreställningar om undervisning och hur de ser på sin egen lärarroll. En lärare blir aldrig färdig, och det är som det skall.

De flesta lärare har någon gång gått en lärarutbildning och oftast ger den en bra grund för ett professionellt handlande. Men lärares lärande slutar inte i och med en lärarexamen, det pågår ett helt yrkesliv. Utbudet av kurser med avsikten att fortbilda lärare i något avseende är därför också stort. Frågan är hur lärare kan fortsätta att utveckla sin pedagogiska skicklighet även efter en avslutad lärarexamen. Det är inom det problemområdet som denna avhandling placerar sig, med ett särskilt intresse för på vilka sätt och med vilka verktyg en lärare kan få stöd i sin professionella utveckling. En utveckling som tar sin utgångspunkt ifrån lärares egen vardagliga verklighet. Det verktyg som jag har för avsikt att undersöka är videoinspelningar från lärares undervisning, och på vilka sätt dessa inspelningar kan bidra till deras reflektion och professionella utveckling.

Många lärare har aldrig sett sig själva undervisa. Så var också fallet med de folkhögskollärostudenter/folkhögskollärare som deltagit i den här avhandlingen. De hade inte tidigare spelat in och tittat på sig själva i sin lärarroll innan de deltog i studien. Kanske är det så att detta arbetssätt, som är vanligt förekommande inom flera andra yrkesgrupper, fortfarande är ganska ovanligt bland lärare. Videoverktyget är dock ett relativt enkelt och tillgängligt verktyg som har visat sig verkningsfullt när det gäller att stimulera lärares reflektion och professionella utveckling. Klassrumsforskning med video har funnits i över ett halvt sekel och Sherin

¹ Tomas Tranströmer: Citat från dikten *Romanska bågar: I För levande och döda* (1989).

Inledning

(2004) menar att det är viktigt att fortsätta att empiriskt undersöka värdet av videoinspelningar från lärares egen undervisning. Hon menar att det fortfarande är oklart både vad lärare lär sig av att arbeta med film, och hur lärandet går till.

Den forskningsdesign som kommer att presenteras bygger på idén att lärares utveckling till stor del har sitt ursprung i de egna konkreta miljöerna och i det vardagsarbete som sker i lärarnas egna klassrum. Avhandlingens resultat bygger på en longitudinell, empirisk studie bestående av två delstudier genomförda med två års mellanrum. Det sammanhang som deltagarna i studien finns i, lärarstudenter på folkhögskolläraryrket och senare verksamma folkhögskollärare, är den svenska folkhögskolan. Det är också i klassrum på olika folkhögskolor som filmerna har spelats in. Tanken är att videofilmen kan vara det verktyg som bidrar till att lärarstudenterna/lärarna medvetandegörs om hur de agerar i klassrummet. Den kan utgöra starten för att de ska bli överraskade av något i sin undervisning och reflektera över om de hellre skulle se att de agerade på ett annat sätt. Den valda forskningsdesignen kan beskrivas som ett slags experiment. *Överraskningen* är att betrakta som själva kriteriet på att det uppstått en skillnad i lärarstudenternas/lärarnas beskrivning av sin undervisning utifrån det som de har sett på videofilmen, i jämförelse med en "icke-video"-reflektion.

Lärarstudenternas tolkningar av det som de mindes ifrån den inspelade undervisningen, respektive såg på den inspelade filmen, har samlats in i form av två olika reflektionstexter. Dessa texter har utgjort det empiriska underlaget för den första studien och resultatet från den studien presenterades i licentiatavhandlingen. Till den uppföljande studien två år senare har data samlats in genom intervjuer med åtta folkhögskollärare. Intervjuerna genomfördes efter att lärarna återigen spelat in en lektion och tittat på videofilmen. Samma personer ingick också i den första studien men var då lärarstudenter. Data från den uppföljande studien ligger till grund för de båda artiklarna som tillsammans med licentiatavhandlingen (Harlin, 2010) bildar underlag till föreliggande doktorsavhandling.

Avhandlingens teoretiska grund har hämtat idéer och begrepp från pragmatisk filosofi. Detta vetenskapliga perspektiv intresserar sig för konkreta fenomen, och för dess ständigt föränderliga konsekvenser, och söker efter handlingsmöjligheter som har en inneboende potential. Frågor som ställs i detta sammanhang handlar bland annat om hur vi ska förhålla oss till varandra och hur vi lär oss att göra detta på ett alltmer välfungerande sätt. Dessa kan ses som frågor av moralisk karaktär och att vara lärare har också en moralisk innehållsdimension (Dewey, 1933; von Wright, 2000). I den här

Inledning

studien har lärarnas handlingar i klassrummet fått stå i centrum och hur dessa handlingar medvetandegjorts för lärarna med stöd av videoverktyget.

I studien prövas ett verktyg för utveckling av undervisning med lärarnas eget omdöme som grund. I vanliga fall kan det vara svårt för lärare att i efterhand få en bild av det egna agerandet i klassrummet. Undervisningssituationer är ofta komplexa och reflektionen sker utifrån minnet av något som redan har skett. Reflektionen kan då också färgas av den bild som lärare bär med sig av hur de tror de undervisar. Många lärare har också en självkritisk hållning vilket gör att de handlingar som i reflektionen framstår som tydligast är de handlingar som inte blev så bra (Korthagen & Vasalos, 2005). Idén som prövas i avhandlingen är att lärare som får spela in sin undervisning, ser något som de överraskas av och som sätter igång deras reflektion. ”Reflektionen blir så att säga ett botemedel mot bristande ’flyt’ i handlandet” (Larsson, 1996, s. 13) men kan också bli en bekräftelse på att de ser att de agerar på ett professionellt sätt. Det som undersöks är vilka konsekvenser som videofilmen kan få för lärarnas reflektion, hur de uppfattar att tittandet och reflektionen påverkar deras handlingsvanor på längre sikt och hur lärarna ser på detta verktyg i relation till sin professionella utveckling. Det handlar om hur de själva väljer att definiera situationen och om deras förståelse av vad som är bra eller dåligt. Det är alltså lärarnas eget omdöme som står i centrum, inte någon utomståendes bedömning. Vad det valet innebär förklaras i kapitlet som handlar om forskningsstrategi.

Avgränsningar

Avhandlingen handlar om hur lärare utvecklas genom att reflektera över sin egen praktiska verklighet. Det fenomen som studeras är *folkhögskollärares reflektion och professionella utveckling som en konsekvens av att se sig själva på video när de undervisar*. En utveckling som i det här sammanhanget handlar om lärares förändring, att de lär sig något som är relevant för dem i deras yrke. I princip handlar det om lärarnas egen bedömning av om reflektion är en väg till lärande och vad som kan bli resultatet av att de har sett sig själva på video. Lärande utifrån ett pragmatiskt perspektiv innebär att man har förändrat sina vanor. Avhandlingens kontext är således lärarstudenters/lärares klassrum och den handlar om lärares lärande där. Det som inte i så stor utsträckning berörs är alla de andra uppdrag som lärare har. Detta omnämns ibland av lärarna under intervjuerna och en del av detta påverkar också det som de menar händer i klassrummet. Lärande sett som förändrat handlande är ett resultat av den interaktion som sker med omgivningen. Avhandlingens empiriska material har därför sin grund i de

Inledning

handlingar som lärarstudenter/lärare beskriver att de har sett på de inspelade filmerna från sina klassrum.

Studiens design gör det inte möjligt att uttala sig om hur lärare undervisar eller vad som är en god undervisning. Den här studien bygger istället på lärarnas egna premisser, vilket skiljer den ifrån många andra. Lärarnas bedömningar utgår inte heller ifrån några färdigformulerade modeller utan bygger helt på deras egna omdömen av vad som varit viktigt för dem att reflektera över. Det som presenteras bygger på lärarstudenters/lärares beskrivningar, *reflektioner* och tolkningar av olika situationer i sin interaktion med deltagarna i klassrummet.

Avhandlingen består av två delstudier. I den första studien var det situationer som lärarstudenterna särskilt uppmärksammade på den inspelade videon som stod i centrum och för dessa har i avhandlingen det teoretiska begreppet *övertäckning* använts. En konsekvens av lärarstudenternas reflektion var att de i sina reflektionstexter också formulerade *tankar om ett förändrat handlande*. I den uppföljande studien, två år senare, redovisas resultat som bygger på de då färdigutbildade lärarnas beskrivningar av att de på den upprepade videoinspelningen kunnat se ett *förändrat handlande*. Avhandlingen berör därmed endast vissa aspekter kring frågan om hur lärare utvecklas i sitt yrke. Dessa har sitt sammanhang inom den sfär av frågeställningar som behandlas inom professionsforskningen. Dock har inte denna studie sitt huvudsakliga fokus inom detta forskningsområde. Professionell utveckling är ett både stort och problematiskt begrepp, ofta med syftet att utveckla ett yrkesområde. I denna avhandling är det lärares individuella lärande som står i fokus. Det som avses då begreppet professionell utveckling används handlar om lärares ökade yrkesskicklighet i sin undervisning.

Utgångspunkten för den övergripande designen utgörs av följande sekvens vilken kommer att diskuteras i teorikapitlet. Sekvensen beskriver ett synsätt på lärande som utgår ifrån de pragmatiska idéerna och som denna avhandling bygger på. Detta synsätt innebär att det är en förändrad och synliggjord handlingsvana som visar att ett lärande har ägt rum.

Handling(s-vanor) – övertäckning – reflektion – tankar om förändrat handlande – förändrad handlingsvana

Avhandlingens struktur

Avhandlingen bygger på följande två delstudier:

I **Den första studien** undersöktes om videofilmad undervisning kan utgöra ett relevant verktyg som stöd för lärarstudenters reflektion och lärande, och vilket tillskott videospelningar av den egna undervisningen ger till deras reflektion. En grupp lärarstudenternas fick under sin sista termin som kursuppgift att spela in en lektion under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) av folkhögskolläraryrket. Efter att de hade gjort det skulle de skriva ner sina reflektioner kring det som hände i två steg. Först skulle de enbart utifrån sitt minne skriva ner sina reflektioner i en första reflektionstext. Därefter skulle de titta på den inspelade videofilmen och återigen skriva ner sina reflektioner i en andra reflektionstext, men nu med filmen som underlag. Folkhögskolläraryrketernas andra reflektionstext visade hur de med stöd av filmen särskilt uppmärksammat vissa saker i sin undervisning, saker som de inte utifrån sitt minne hade skrivit om i sin första text men som de i sin andra text skrev att de önskade förändra eller utveckla. I denna delstudie introducerades två för avhandlingen centrala begrepp, *övertäckning* och *reflektion*. Dessa användes här som teoretiska begrepp inom ramen för en pragmatisk teori om lärande. Den idé som användes i analysen var att Meads (1995) begrepp, "I" och "me", och det gap som kan finnas mellan dessa båda aspekter av jaget, gav upphov till situationer som kan ha resulterat i överraskningar. I denna studie undersöktes om inspelad videofilm från lärares egen undervisning bidragit till att de överraskats av något i sin undervisning och om detta lett till en ökad reflektion i jämförelse med den som de gjorde enbart utifrån minnet av ett undervisningstillfälle. Resultaten från denna första studie redovisades i licentiatavhandlingen.

I **Den uppföljande studien** som genomfördes två år senare, sattes fokus på begreppet handlingsvanor. De åtta folkhögskollärare som deltog i denna studie deltog som nämnts även i den första studien, men då som lärarstudenter. Syftet med den uppföljande studien var att undersöka om lärarna på den senare videospelningen kunde se att de hade utvecklat eller förändrat sina handlingar och hur detta kan relateras till deras professionella utveckling. Data samlades denna gång in genom kvalitativa intervjuer på respektive lärares folkhögskola. *Förändrade handlingsvanor* kan i enlighet med de pragmatiska idéerna ses som kriteriet för att ett lärande har ägt rum. Dessa tankegångar utvecklas framöver i texten. Det som eftersöktes var om, och på vilka sätt, lärarnas handlingar utvecklats eller förändrats och hur

Inledning

videoarbetet spelat in i lärarnas *professionella utveckling*. Den uppföljande studien redovisas genom de båda artiklarna.

I den första artikeln är det lärarnas förändrade handlingsvanor som står i fokus. Artikeln bygger på lärarnas beskrivningar av vad det har fått för konsekvenser för dem att de har sett sig själva på video vid två tillfällen. Fokus läggs här på om lärarna rapporterar att det har lett till några förändrade eller nya vanor i deras sätt att undervisa. I den andra artikeln presenteras lärarnas beskrivna konsekvenser av att ha tittat på videofilmen. Hur de uttrycker att detta spelar in på deras professionella utveckling och vilka kvalitéer av dessa konsekvenser som tydligt kan sammankopplas med videoverktyget. Här diskuteras också frågan om på vilka sätt lärares professionella utveckling med detta verktyg kan stärkas i ett konkret, lokalt perspektiv. Videoverktyget är inte designat för att stödja en uniform syn på lärarskap. I artikeln diskuteras hur dess värde istället utgörs av att det fungerar i det lokala sammanhanget. Med utgångspunkt ifrån detta verktyg kan lärares professionella utveckling ses som något som utvecklas utifrån lokala förutsättningar och utifrån personliga förhållningssätt.

Övergripande syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra till förståelsen av hur lärarstudenters och lärares professionella utveckling kan stödjas. Problemområdet utgör ett viktigt forskningsfält vilket avspeglas genom det stora antal studier som publicerats och i många av dessa har reflektionens betydelse i relation till lärares professionella utveckling undersökts. Även i denna studie undersöks detta, men det mer konkreta syftet är att pröva om videofilmad undervisning kan utgöra ett relevant verktyg för lärarstudenters och lärares reflektion och på vilka sätt filminspelningar av den egna undervisningen kan bidra till professionell utveckling. En utveckling som relateras till lärarens eget konkreta sammanhang och som beskrivs med utgångspunkt från deras egna omdömen. En bedömning som således enbart utgår ifrån deras egna premisser. Idén är att videon bidrar till att klargöra för lärarna vad de gör i klassrummet och hur deras undervisningsvanor ser ut. Tanken är att denna ”utifrånbild” kan fungera som en hävstång för förändring. Det är alltså inte jag som forskare som bedömer vad som kan sägas vara starten för eller vad det är som leder till en utveckling. Det som undersöks är vägen fram till dessa lärares utveckling, hur videon spelar in i själva processen för deras lärande.

Inledning

Avhandlingens huvudfråga är:

På vilka sätt kan verktyget videofilmad undervisning bidra till lärares reflektion och professionella utveckling?

Den första studiens frågor var:

På vilket sätt bidrar verktyget videofilmad undervisning till lärarstudenters reflektion och lärande? (Behandlas i licentiat-avhandlingen.)

Frågan delades upp i följande fyra underfrågor:

- 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 studenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm?

Den uppföljande studiens frågor var:

Vilka förändrade undervisningsvanor beskriver lärarna efter att de ytterligare en gång har sett sig själva på video när de undervisar? (Behandlas i artikel 1.)

Vilka olika konsekvenser beskriver folkhögskollärarna att deras tittande på videofilm, från den egna undervisningen, har haft för deras professionella utveckling? (Behandlas i artikel 2.)

Hur påverkar dessa konsekvenser lärarnas bild av sig själva i lärarrollen? (Behandlas i artikel 2.)

Kappans disposition

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av de två delstudierna inramade av en kappan. Ambitionen är att texten i kappan ska erbjuda läsaren en summering och en helhetsbild av de två ingående studierna. Vidare bidrar kappan till en fördjupning av den teoretiska bakgrunden, tillvägagångssättet, resultatet och diskussionen.

Kappans text innehåller följande delar: Ett inledande kapitel som beskriver problemområde, syfte och frågeställningar. Därefter presenteras den tidigare forskning som resultaten från studierna relateras till. Det följande

Inledning

kapitlet lägger grunden för den teori som avhandlingen vilar på. I kapitlet om forskningsstrategi presenteras sammanhanget för studierna och hur genomförandet och analysen gått till. Därefter ges i nästa kapitel en sammanfattning av de två ingående studierna. I det avslutande kapitlet diskuteras resultaten.

Tidigare forskning

Det här arbetet förhåller sig till ett större sammanhang; det som handlar om forskning om lärares professionella utveckling (Day & Sachs, 2004). Den forskningsgenomgång som här kommer att presenteras kommer därför att först ge en kortfattad översiktlig bild av detta område med kopplingar till avhandlingens syfte. Därefter kommer forskning där videoinspelningar ingått i designen att presenteras.

När det gäller forskning kring lärares professionella utveckling har stort fokus ägnats frågor som handlar om på vilka sätt denna utveckling kan beskrivas och/eller stödjas. Det handlar dels om forskning kring lärarutbildningars innehåll och hur dessa på olika sätt kan lägga grunden för en fortsatt utveckling efter examen, men också om lärares fortsatta lärande i yrket. Det senare forskningsområdet benämns ofta som CPD (Continuing Professional Development), vilket är ett mångtydigt begrepp (Kelchtermans, 2004). Kelchtermans (1993) definierar CPD som; ”a learning process resulting from meaningful interaction with the context (both in time and space) and eventually leading to changes in teachers’ professional practice (actions) and in their thinking about that practice” (ibid, s. 220). Det situerade förhållningsätt som oftast är rådande inom CPD-forskningen utgår ifrån det som sker i mötet mellan kontexten och läraren och intresset riktas mot hur läraren tolkar sitt sammanhang och därigenom skapar mening i sin profession. Borko (2004) menar att vi bara befinner oss i inledningen av en sorts förståelse av vad och hur lärare lär sig av alla de olika satsningar som görs för att bidra till professionell utveckling. En stor andel av den internationella litteraturen visar att det vanligaste sättet att organisera kompetensutveckling för lärare är i form av ”work-shops” eller konferenser (Boyle m.fl., 2005). Denna typ av satsningar riskerar att bli en fragmenterad verksamhet där lärare ofta får lyssna till externa experter och kan ha svårigheter att se betydelsen av innehållet i relation till sin egen verklighet. Resultatet av dessa ”events” blir därför sällan något som påverkar lärarens handlingar på lång sikt (ibid). Levin och Rock (2003) ser hellre att aktiviteter med syftet att stödja lärares professionella utveckling sträcker sig över längre tid och sker i ett aktionsforsknings-sammanhang där utgångspunkten är den egna verksamheten. De menar att detta ger större förutsättningar att lärare utvecklar ett kritiskt reflekterande förhållningsätt till vad de gör i sina klassrum. Boyle m.fl. (2005) stöder samma tanke och menar att det finns starkt vetenskapligt stöd för att satsningar på lärares professionella utveckling måste få ta tid och anpassas till varje lärares eget sammanhang.

Lärarstudenters och yrkesverksamma lärares utveckling

När det gäller lärarutbildning har ett av de problem som ofta diskuterats varit hur teoretiska och praktiska inslag i utbildningen kan förenas på ett sådant sätt att lärarstudenterna kan förstå dem som en helhet. De verksamhetsförlagda delarna (VFU) av lärarutbildningen, där detta har stor potential att bli möjligt, har därför fått utgöra fokus i flera studier (Emsheimer, 2000; Hascher m.fl., 2004; Hegender, 2010; Männikkö-Barbutiu m.fl., 2007). Männikkö-Barbutiu m.fl. (ibid) visar i sin studie att lärarstudenter tycker att det är svårt att få ihop teori och praktik och menar att det behövs metoder för att bättre kunna reflektera över den egna praktiken. Författarna efterfrågar därför konkreta verktyg för detta. De föreslår att olika typer av IKT-verktyg kan vara ett gott stöd för de brister som lärarstudenterna upplever i sin utbildning och efterlyser studier där till exempel videofilm prövas som ett verktyg för att stimulera lärarstudenters reflektion. Även Abrandt Dahlgren och Hammar-Chiriatic (2009) visar i sin studie av tio svenska lärarstudenter att metoder för att medvetandegöra dem om sin kommande yrkesroll är av central betydelse.

The challenge for teacher educators seems still to be the design of the educational arrangements, in a way that allows students to critically reflect on aspects of their professional development, and provide different ways of stimulating a process of identification with the professional role as a teacher (ibid, s. 15).

Utvecklingen av ett professionellt lärarskap utvecklas inte klart på en lärarutbildning. Snarare är det så att lärarutbildningen borde innehålla kunskapsområden som behandlar hur lärare kan fortsätta att utveckla sitt lärarskap. Denna professionsutveckling kan förstås på olika sätt men beskrivs ofta som att lärare genomgår olika faser (Larsson, 1986; Folkesson, 2005; Abrandt Dahlgren & Hammar-Chiriatic, 2009) och att lärares professionella handlande kan förstås som ett resultat av ett livslångt insamlade av erfarenheter (Kelchtermans, 1993). Guskey (2002) diskuterar vilka faktorer som får lärare att utvecklas. Han menar att förändringar av lärares yrkespraktik bygger på att lärare först ges möjlighet att pröva nya handlingsalternativ i sin undervisning, ser konsekvenserna av detta och därefter förändrar sina grundvärderingar. Även Lortie (1975) menar att praktiker inte gärna utvecklar nya vanor om de inte kan se att dessa fungerar i vardagen. Cherubin (2009) resultat visar att det är viktigt att lärare också får möjlighet att växa som människor och att lärarstudenter redan under sin

utbildning stärks i sin tilltro till att de själva kan driva sin egen utveckling. För att de ska kunna göra det som anställda är det viktigt att deras kommande arbetsplatser har liknande synsätt på lärares kunskapsutveckling. Cherubini (ibid) menar att det annars kan finnas en risk att lärare håller fast vid de erfarenheter de har skaffat sig under sin lärarutbildning och inte utsätter sina handlingar för utmaningar och prövningar.

Wedins (2007) resultat visar att lärare kan utvecklas utifrån sin reflektion av problematiska undervisningssituationer. Hon har utifrån observationer och intervjuer med två lärare kommit fram till att de utvecklar sin lyhördhet och sin förmåga att reflektera utifrån konkreta situationer som de särskilt uppmärksammat. Lärares kunskapsutveckling är enligt henne situerad och utgår ifrån den interaktion som sker med både elever och kollegor. Kunskapen kännetecknas enligt Wedin (ibid) som personligt konstruerad och med ett tydligt relationellt inslag. Robertsson Hörbergs (1997) och Magnussons (1998) resultat visar att lärare har kravet på sig att själva tolka sitt uppdrag och anpassa sig efter en diversifierad verklighet. Dessa forskningsresultat stöder också tanken om att lärares utveckling snarare bör ses som något som utgår från lärares lokala kontext än som något som initieras utifrån eller uppifrån.

Det finns svårigheter i att finna en gemensam hållning kring synen på professionell utveckling inom läraryrket och hur en kompetensutveckling som syftar till denna utveckling kan designas. Detta speglar också komplexiteten i läraryrket och dess stora variationer i skilda kontexter. Jütte, Nicoll och Olesen (2011) uttalar sig kring de sammanhang där vuxenutbildare arbetar och menar att varje vuxenutbildningskontext måste beskrivas utifrån sina specifika förutsättningar. Vuxenlärare kan inte ses som en homogen grupp och efterlyser forskning som empiriskt kan belysa detta område. När det gäller professionalisering av vuxenlärare uppstår den första svårigheten redan när denna grupp av professionella ska beskrivas. De utgör en heterogen grupp och arbetar i många olika sammanhang (ibid) och att bli vuxenlärare är sällan något medvetet val, utan något man blir på vägen (Andersson m.fl., 2012). Jütte m.fl. (2011) menar att den forskning som finns inom vuxenutbildningsfältet visar att ”continuing education has to be personally relevant, and focus where teachers feel uncomfortable with their professional actions” (ibid, s. 11). Detta förhållningssätt motsägs av det direktiv som presenterats från EU-håll, vilket driver hållningen att alla vuxenlärare ska omfattas av en uppsättning generella nyckelkompetenser (Research voor Beleid, 2010). Jütte m.fl. (2011) beskriver den spänning som finns mellan å ena sidan de som ser läraryrket som en uniform profession och menar att utveckling initieras utifrån/uppifrån, och de som menar att lärares

Tidigare forskning

professionella utveckling istället måste utgå ifrån, och bygga på, vars och ens egen verklighet.

What may help is the development of empirical understandings of processes of professionalisation in situations where these are not formally governed. It is clear that people do act with values and purposes and develop knowledge of what they do when teaching adults. However, we know little about these motivations and processes (ibid, s. 14).

När det gäller flera av de kompetensutvecklingsprogram som lärare deltar i bygger dessa ofta på tanken att det är möjligt att implementera en generell kunskap utan hänsyn till de varierande kontexter som de deltagande lärarna kommer ifrån (Guskey, 2002). Forskningsgenomgången visar att lärares professionella utveckling, oavsett vilken sorts lärare som avses eller i vilket sammanhang de arbetar, snarare ska utgå utifrån varje lärares lokala kontext och med utgångspunkt i den utvecklade vanor som fungerar i vardagen.

Många lärare har en tämligen outtalad praktisk teori (Handal & Lauvås, 2001). De upprätthåller vanor som ibland härstammar från reflektion, men inte sällan också av tradition. Det senare kan handla om hur man brukar göra i klassrummet eller helt enkelt hur man agerar i vardagslivet. För att kunna utveckla sin undervisning är det därför viktigt att varje lärare blir medveten om vad denna teori innehåller och vad den betyder för hur man väljer att agera i sin undervisning (ibid). Det förhållningssätt som lärare visar genom sitt sätt att handla i olika situationer kan således vara både medvetet och omedvetet. Oavsett vilket så bygger lärares handlingar och vanor på normer och värderingar. ”It is not too much to say that the most important thing for the teacher to consider, as regards his present relations to his pupils, is the attitudes and habits which his own modes of being, saying, and doing are fostering or discouraging in them” (Dewey m.fl., 2008, s. 262). Den svåraste men också viktigaste utmaningen för lärare är att utveckla vanor som gör dem uppmärksamma på deltagarnas lärande. I de flesta fall handlar det om att utveckla undervisningshandlingar som förflyttar fokus från läraren till deltagarna eller snarare, i enlighet med Deweys idéer, till den interaktion som sker i klassrummet.

Forskning med videoinspelningar från lärares undervisning

Då mitt forskningsintresse har sitt fokus i videoverktygets konsekvenser för lärares professionella utveckling har min genomgång av tidigare forskning i första hand fokuserat detta område. Videofilm används annars inom flera

forskningsområden och med olika typer av design kopplade till verktyget. Ibland utgör det ett observationsmedel, ibland används det som underlag för eller tillsammans med intervjuer. Den forskning för lärares professionella utveckling som i det här sammanhanget är mest relevant utgörs av studier där video har använts som underlag för informanternas självobservation och självreflektion. De studier som jag kommer att relatera till är i första hand sådana som liknar det sätt som videoverktyget har använts i denna avhandling.

I ett internationellt sammanhang finns det en riklig forskningstradition med video i designen att ta del av. Det gäller särskilt forskning från USA och Storbritannien. Flera av dessa studier visar på värdet för både lärarstudenter och lärare av att se sig själva undervisa på en inspelad videofilm (Grossman, 2005; Bryan & Recesso, 2006; Sherin & van Es, 2005; 2007; Beardsley m.fl., 2007; Calandra m.fl., 2006; 2008; 2009; Lazarus & Olivero, 2009). Brendan Calandra har tillsammans med olika kollegor under senare år presenterat forskningsresultat där video har använts, ibland är det lärarstudenter och ibland färdiga lärare som utgjort informanter. I en av dessa (Calandra m.fl., 2009) presenteras resultat som ligger i nära anslutning till denna avhandlings frågeställningar². Calandra m.fl. (ibid) visar resultat som pekar på att lärarstudenter ”show remarkably high levels of reflection during a final, video-enhanced interview/stimulated recall” (ibid, s. 76). Även andra studier visar att lärarstudenter som fått använda sig av video har gjort längre och mer pedagogiskt kopplade reflektioner än de lärarstudenter som inte fått denna möjlighet (Wright, 2008; Rosaen m.fl., 2008). Sparks-Langer m.fl. (1990) visade att lärarstudenter som arbetat med video förändrade sitt sätt att reflektera, särskilt vad gäller reflektionernas innehåll. I början reflekterade de i huvudsak över sig själva och över hur de bemästrade klassrumssituationen medan de allteftersom arbetet med videoinspelningarna fortsatte förflyttade sitt perspektiv till att reflektera över deltagarna och vad som hände med dem. De som inte använde videoinspelningar som underlag för sin reflektion visade i motsats till detta inte några större tecken på förändrade perspektiv. Lokey-Vega och Brantley-Dias (2006) menade att nyligen anställda lärare, som ännu inte har så stor erfarenhet av egen undervisning, fick stöd i sin professionsutveckling genom att spela in och titta på sin egen undervisning. Videoverktyget gjorde det lättare för dem att föra meningsfulla samtal med sina mentorer kring sin egen undervisning.

Den amerikanske forskaren Wrights³ (2008) forskningsdesign liknar i hög grad den design som denna avhandling bygger på, dock gör inte Wright

² Jag hade inte tagit del av denna artikel när jag formulerade min forskningsdesign.

³ Ej att förväxla med von Wright.

någon uppföljning över tid av sina resultat. Wrights informanter är fem nyanställda lärare som inte har så lång erfarenhet av undervisning. Lärarna videofilmade sin undervisning och skrev ner sina reflektioner. Först en gång innan de tog del av en videoinspelning och sedan efter att de hade sett på videofilmen. Slutligen intervjuades lärarna för att redogöra för sina reflektioner kring det som de hade varit med om. Wrights (ibid) analys bygger på Deweys sätt att beskriva en effektiv reflektion genom de tre begreppen; beskrivning, analys och handling och han visar i sin avhandling att lärares förmåga till självreflektion ökade när de fått se sig själva agera på video. Han menade att detta också ledde till att de utvecklade ett mer välfungerande sätt att undervisa och att; "they established an action-oriented goal to further their teaching abilities" (ibid, s. 160). Jag använder mig inte av just dessa tre begrepp från Deweys filosofi i min analys men i övrigt finns många likheter mellan min och Wrights forskningsdesign.

I en svensk kontext är den forskning som ligger närmast denna avhandling, den som presenteras i Alexanderssons (1994) avhandling. Han arbetade i sin studie med videoinspelningar och med "stimulated-recall"-intervjuer (metoden förklaras i metodkapitlet) som syftade till att undersöka vad lärare riktar sin uppmärksamhet mot i klassrummet. Alexanderssons (ibid) resultat pekar på att lärarna lägger stor vikt vid att uppmärksamma deltagarna och skapa en sorts gemenskap i klassrummet. Han reflekterar också i sin avhandling över själva videoverktygets för- och nackdelar och menar att ett av problemen med att göra videoinspelningar är att videokamerans öga endast kan fånga in de företeelser eller situationer som det riktas mot (ibid, 1994). Även Runesson (1999) har arbetat med videoinspelningar, hennes arbete har varit inom forskningsperspektivet variationsteori. Hon menar att den stora fördelen med detta verktyg är att det gör det möjligt för lärare att få distans till sig själva och att de utvecklas av möjligheten att ta ett kliv tillbaka och reflektera över sin egen undervisningspraktik. Det ger lärare ett tillfälle till en mer kritisk granskning av sina undervisningsval och bidrar till ett mer problematiserande förhållningssätt.

I många studier har forskare också använt sig av olika typer av programvaror kopplade till arbetet med video (Sherin, 2004). En av dessa heter Video-Paper Builder⁴ och gör det möjligt för lärare att välja ut särskilt intressanta sekvenser ifrån en videofilm och reflektera över det som hände under just det valda tillfället. Ett "videopaper" innehåller korta undervisningssekvenser och skriven text i anslutning till dessa. I en studie av

⁴ <http://vpb.concord.org>

Olivero m.fl. (2004) använde sig lärarstudenter av denna programvara och författarna menar att detta gav studenterna en större möjlighet att undersöka och förstå sin egen praktik. De ”videopapers” som lärarstudenterna skapade gav dem en bättre förmåga att både se, reflektera och förändra hela flödet och strukturen av en undervisningsaktivitet. Olivero m.fl. (ibid) menar att deras forskningsdesign också har potential att minska klyftan mellan utbildningsforskningen och den praktik som beforskas.

Säljö (2009) har gjort en genomgång av de senaste årens forskning med just ”videopapers” i den valda designen. Hans slutsats är att det finns ett stort värde för lärare att arbeta med videoinspelningar. Säljö (ibid) bygger detta på ett resonemang om att videon bidrar till lärares förmåga till både ”reflection-in-action” och ”reflection-on action”, med hänvisning till Schöns begrepp (Schön, 1983). Säljö (2009) menar att särskilt lärarstudenter, med stöd av detta videoverktyg, lättare ser att teorier och begrepp är värdefulla redskap när det gäller att tolka och förstå sin egen praktik. Det möjliggör också för lärarstudenter att se på vilket sätt teori och praktik hör ihop.

Redovisade forskningsresultat visar att det sannolikt finns betydande värden för lärare i att reflektera över egna undervisningserfarenheter med stöd av videoverktyget. Värden som handlar om lärares ökade medvetenhet om hur de agerar i sin undervisning men också om lärares möjligheter att genom videofilmen få en utifrån bild av sig själva i lärarrollen. Forskningsgenomgången visar också att lärares utveckling, i studier där video har använts, ofta beskrivs som situerad i den vardagliga kontexten. Videofilmerna, som spelats in i lärares klassrum, bidrar med ett konkret underlag för deras reflektion och till att de kan se sig själva på ett mer distanserat sätt.

Att som lärare observera sig själv, utan detta videoverktyg, är inte så enkelt eftersom det händer så mycket i ett klassrum. En lärare har oftast fullt upp med att ta ansvar för och leda denna komplexa situation. I många fall blir det kanske situationer som varit problematiska som blir föremål för reflektion. Många lärare ställer sig frågor som till exempel: Hur vet jag att det jag gör är bra undervisning? Vad är det jag gör i klassrummet? Glenn (2012) menar att det därför är viktigt att uppmärksamma det som händer i vardagen även om arbetsdagen är full av händelser. Hon säger att just videoinspelningar kan vara ett bra sätt att fånga det konkreta i vardagens komplexa tillvaro och att detta underlag är värdefullt som utgångspunkt för reflektionsprocessen. När lärare ges tid, eller ger sig själva tid, att reflektera över sin egen praktik så kan de också på olika sätt utveckla den. Glenn (ibid) menar att det för lärares utveckling kan vara av stort värde att just använda sig av video- eller ljudinspelningar ifrån den egna undervisningen. Detta kan på olika sätt bidra till att stärka reflektionsprocessen kring de egna frågorna

och verktyget kan också bidra till att ta lärarnas reflektion till en djupare nivå. Att bara beskriva vad som hänt är viktigt men en reflektion som också förhåller sig kritisk till det som har hänt är något att sträva mot.

Forskningsdesignens betydelse för karaktären av data

I de allra flesta studier med video i designen har olika typer av reflektionsmodeller används. Korthagen och Vasalos (2005) har i sin forskning kommit fram till att lärare ofta har en självbild som står i vägen för deras reflektion. Självbildens gör att de gör det som förväntas av dem istället för att kritiskt granska sitt eget agerande. Korthagen och Vasalos (ibid) menar att deras reflektionsmodell, som de kallar "core reflection", syftar till att fokusera på lärares styrkor istället för på deras svagheter. Korthagen och Vasalos (ibid) forskningsdesign bygger på att lärarstudenter eller lärare har videofilmade sin undervisning. I nästa steg har de antingen skrivit ner sina reflektioner, eller redovisat dem under en intervju. Reflektionsmodellen har då utgjort ett stöd för att få informanterna att både bli djupare och bredare i sin reflektion.

I den här avhandlingens design har inte någon reflektionsmodell använts. Anledningen till det är min utgångspunkt att resultaten ska grunda sig i vad lärarstudenterna respektive lärarna spontant överraskas av i sitt eget handlande på den inspelade videofilmen. Här står alltså istället verktyget video i fokus när det gäller lärarnas möjlighet att uppmärksamma olika saker i sin undervisning och att stödja dem i deras reflektion kring detta. Videofilmen erbjuder möjligheten för lärarna att se sitt konkreta handlande vilket jag menar kan bidra till utvecklandet av alternativa handlingsvanor, och olika lärare kommer att komma fram till olika lösningar. Jag ville att lärarna skulle reflektera över de problem och möjligheter som de själva kände behov av att utveckla. Därför gav jag dem inte någon reflektionsmodell. Innehållet i överraskningar och reflektioner kan därför skilja sig åt mellan olika personer, vilket i sig är intressant. Denna variation kan bero på hur pass erfarna lärarna är, men också på att sammanhangen där videofilmerna spelats i varierat. Förmågan att reflektera kan också variera hos olika lärare och är en förmåga som måste tränas (Rodgers, 2002).

Det som också skiljer den här studien från redovisade studier med videoverktyg i designen är valet och användandet av specifika begrepp, som lånats från pragmatisk filosofi och symbolisk interaktionism, för tolkning och analys av empiriska data. Flera av de tidigare studier som jag har tagit del av, dock ej Alexanderssons (1994) och Rosaens m.fl. (2008), har präglats av att tolkningen styrts av olika modeller för reflektion och för lärares utveckling.

Tidigare forskning

Designen i den här studien bygger istället på att det är lärarna själva som definierar situationen och en överraskning är av den karaktären att den uppkommer spontant.

Avhandlingens teoretiska grund

Avhandlingens olika delar har alla sin grund i begrepp som härrör från pragmatisk filosofi och symbolisk interaktionism. Även detta senare perspektiv har sin grund i pragmatisk filosofi. I avhandlingens analytiska del läggs också särskild tonvikt på användandet av specifika begrepp från denna idétradition. Pragmatisk filosofi har utvecklats av bland annat Charles Pierce (1839-1914), William James (1842-1910) och John Dewey (1859-1952). Pierce (1839-1914) menade att det är de praktiska konsekvenserna av ett begrepp eller påstående som anger dess inneboende mening. James utvecklade den tanken och var den som särskilt påtalade de problem som kan uppstå på grund av människans selektiva uppmärksamhet. Han hävdade att denna selektion ofta leder till en begränsning av möjliga handlingar. James satte processerna i centrum och menade att det är i kommunikativa handlingar som mening skapas (Boman, 2007). De pragmatiska idéerna fördjupades och beskrevs senare av Dewey för ett pedagogiskt sammanhang. Han framhöll att tidigare rådande traditioner kommit allt längre från människors verklighet och menade att det inte är möjligt att göra åtskillnad mellan tanke och handling, mellan kropp och själ och mellan teori och praktik.

Det fenomen som genom hela avhandlingsarbetet varit centralt är *lärarstudenternas/lärarnas reflektion och professionella utveckling som en konsekvens av att ha sett sig själva undervisa på en inspelad videofilm*. Utifrån ett pragmatiskt perspektiv kan detta lärande beskrivas som ett förändrat handlande, en förändring som kan ses som en konsekvens av att något i situationen har överraskat lärarstudenterna/lärarna. Den beskrivna överraskningen har uppkommit i interaktionen med deltagarna och det specifika lärande som undersökts är på vilka olika sätt deras handlande har utvecklats eller förändrats efter att de har sett sig själva undervisa. Ett lärande som i denna studie tar sin utgångspunkt i och fokuserar på lärarnas konkreta klassrumsverklighet och där det är deras rapportering av ett förändrat handlande som utgör själva kriteriet för att ett lärande har ägt rum. I vilken riktning denna förändring har skett definieras och beskrivs av lärarna själva.

I licentiatavhandlingen står överraskningen i centrum, det vill säga det tillskott av handlingar som lärarstudenterna uppmärksammar och som de inte tidigare varit medvetna om. I samband med att de på olika sätt formulerar att de särskilt uppmärksammat vissa saker i sin undervisning skriver flera av dem att de som en följd av det önskar förändra något i sitt handlande eller någon av sina vanor. Detta undersöks i den uppföljande studien, två år

Avhandlingens teoretiska grund

senare, där lärarna i intervjuerna beskriver och tolkar vad de har sett av förändrade handlingsvanor på den nya videoinspelningen. För att få syn på handlingar och hur dessa förändras över tid har lärarna alltså sett sig själva undervisa på två inspelade videofilmer, med två års mellanrum. Idén är att videofilmerna stimulerar lärarnas reflektion och driver på förändringen av deras handlingar så att dessa passar allt bättre, blir alltmer funktionella, i den aktuella kontexten. Med utgångspunkt i lärarstudenternas/lärarnas beskrivningar och tolkningar av det som de har sett på videon söker jag efter konsekvenserna av deras handlingar enligt följande sekvens;

Handling(-svanor) – överraskning – reflektion – tankar om förändrat handlande – förändrad handlingsvana

Sekvensen ska trots det sätt som den tecknats ovan inte uppfattas som att den beskriver ett kausalt händelseförlopp. Sekvensen ska hellre uppfattas som en cirkulär process då den kan ses som ständigt pågående. Den behöver inte heller alltid leda framåt då de flesta handlingar inte leder till någon överraskning. I vardagen handlar vi människor vanligtvis på rutin med väl etablerade vanor som fungerar i de sammanhang där de har sitt ursprung. Om vi uppmärksammar något som gör att vi börjar reflektera behöver detta inte heller leda till någon förändring av handlande eller till någon förändring av vanor. Det kan finnas många orsaker till människors ovilja eller oförmåga till förändring. Jag vill genom detta resonemang förtydliga att ovan tecknade sekvens är att förstå mer som ett idealt sätt att beskriva den process som leder fram till ett lärande. Ett lärande i enlighet med ett pragmatiskt synsätt.

Det lärande som beskrivs genom sekvensen kan endast uppstå i ett relationellt sammanhang. Oftast beskrivs detta som ett möte, en interaktion, mellan två självständiga parter. Dewey förde in andra aspekter till detta och benämnde istället det som sker i ett möte för transaktion. Han menade att det var i mötet som både objekt och subjekt blir till och mening skapas (Dewey & Fisher Bentley, 1960). Östman (2003) skriver; ”detta innebär att när vi träder in i ett nytt möte bär vi redan med oss meningar som är relationella” (ibid, s. 94) och att de erfarenheter vi har från en situation utgör förutsättningar för nästa situation och så vidare.

I det konkreta sammanhanget kommer ”att ha sett på den inspelade videon” in som något som *kan* åstadkomma en överraskning. Sekvensen beskriver det pragmatiska sättet att se på lärande och överraskningen är det som stör och som får lärarstudenterna/lärarna att börja reflektera. Något i mötet mellan läraren och deltagarna har överraskat, situationen har överraskat. Detta kan, i enlighet med resonemanget att en erfarenhet utgör förutsättningen för nästa, i sin tur leda till att lärarna framöver utvecklar eller

förändrar sina undervisningsvanor i någon riktning. Överraskning, ett ord som ofta används i vardagligt tal, utgör således i detta sammanhang ett teoretiskt begrepp som i avhandlingen används för analysen. Reflektionen är den process som överraskningen kan sätta igång och som kan generera lärarstudenternas tankar om hur ett annorlunda handlande skulle kunna iscensättas. I den uppföljande studien undersöks om en utveckling eller förändring har skett och på vilka sätt dessa förändringar beskrivs av lärarna. En möjlighet är att arbete med video också stimulerar till ett förhållningssätt i vilket en strukturerad reflektion ingår som en naturlig del, även utan videofilm som stöd. Detta skulle i så fall kunna bidra till en mer långsiktig professionell utveckling.

För att belysa analysprocessen följer här en genomgång av de begrepp som hämtats från pragmatisk filosofi och symbolisk interaktionism och som använts för att tolka empirin och svara på avhandlingens forskningsfrågor.

Överraskning

Såvitt jag vet använde inte Dewey själv ordet överraskning, men hans sätt att beskriva lärande bygger på att det som initierar förändringsprocesser är något som stör, något som förbryllar, att det uppstår en oväntad situation; "a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort" (Dewey, 1933, s. 100). Det är detta störningsmoment som jag väljer att kalla överraskning och som i analysen av det empiriska materialet i licentiatavhandlingen utgör ett centralt begrepp. Det är således egentligen inte, enligt pragmatisk filosofi, läraren som blir överraskad utan snarare är det situationen i sig som överraskar. Handlingens konsekvens blir inte den förväntade utan istället händer något annat. I de reflektionstexter som lärarstudenterna skrev efter att de sett på videofilmen uttrycker de med olika ord hur de blivit överraskade av sina undervisningshandlingar. Det är i min tolkning av dessa formuleringar, som det ges exempel på i licentiatavhandlingen, som den vardagliga betydelsen av överraskning kan lyftas till ett teoretiskt begrepp. Jag tolkar deras beskrivningar och ordval av olika situationer som att de försöker beskriva att det är något i situationen som fått dem att särskilt uppmärksamma det som händer. De ser något som inte är i överensstämmelse med hur de tidigare trott att de agerar i sin undervisning. Med Deweys beskrivning av detta som grund prövar jag att använda överraskning som ett teoretiskt begrepp.

Överraskning ska i detta sammanhang förstås som något som både kan vara positivt och negativt. Även Schön valde att tolka begreppet på detta dubbla sätt. "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). När lärarstudenterna i den första studien ser sig själva på video blir de flesta av dem överraskade av olika saker. En överraskning kan leda till reflektion och några av lärarstudenterna skriver att de skulle vilja utveckla eller förändra sitt handlande och reflekterar över olika tänkbara och önskvärda alternativ. Detta kan i så fall komma att påverka de vanor som etableras framöver. På så sätt kan överraskningen vara avgörande för lärandet. Jag vill dock i denna text något nyansera den kausala bild av detta skeende som kan utläsas i licentiatavhandlingen (Harlin, 2010, s. 32). Det är precis som jag nämnde i föregående stycke inte alls givet att någon överraskning blir resultatet av att lärare ser sig själva undervisa på video, inte heller att någon reflektion blir resultatet av en överraskning. Studiens empiriska data innehåller många beskrivna situationer som kan tolkas som överraskningar. Att se sig själv på video kan vara en positiv upplevelse men det kan också upplevas som otillfredsställande att överraskas av de egna bristerna i lärarrollen.

Reflektion

Resultatet av att lärarstudenterna blivit överraskade av något på videofilmen kan vara att det sätter igång deras reflektion kring det som hände. De försöker att förstå överraskningen i relation till sina tidigare erfarenheter (Östman, 2003). Med det menas i ett pragmatiskt sammanhang något mer än att bara tänka. Att reflektera, menar Dewey, innebär att på ett systematiskt sätt ta sig igenom flera steg av krävande mentala processer. Det är att likna vid en sorts avancerad form av problemlösning som syftar till att skapa mening (Rodgers, 2002). Dewey (1933) förklarar och fördjupar begreppet reflektion utifrån ett teoretiskt perspektiv medan till exempel Schön och Kolb förklarar det utifrån ett mer praxisnära sammanhang (Moon, 1999). Dewey menar att reflektionen kan ses som en sorts mental process som bidrar till att distansera en människa från en händelse så att hon/han kan se den utifrån ett mer objektivt perspektiv. Syftet med reflektionen är att skapa mening i det sammanhang där det som med min formulering har överraskat lärarna har uppstått och där det inte finns någon enkel eller given lösning på problemet. Istället måste olika alternativa lösningar prövas. Den mening som till slut blir resultatet av reflektionsprocessen kan också ses som att få kunskap om något (Dewey, 1933; Moon, 1999). Reflektion beskrivs av Deweys som en ”active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the ground that support it and further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought” (Dewey, 1933, s. 185). Dewey talade om en kritisk reflektion och menade att reflektionsprocessen består av

Avhandlingens teoretiska grund

tre delar; beskrivning, analys och handling. För honom var det centralt att reflektionen verkligen skulle leda till handling.

Då jag har ett intresse av reflektions betydelse i en mer konkret praxisverklighet har jag också fördjupat mig i hur begreppet kan förstås och användas i det sammanhanget. Flera studier beskriver detta (Zeichner & Liston, 1987; Handal & Lauvås, 1982), men den som särskilt bidragit till förståelsen av reflektionens betydelse är Schön (1983). Han menade att reflektion innebär en process genom vilken vi distanserar oss till en aktuell händelse. Det stöder min forskningsdesign i vilken videon i sig själv kan utgöra det verktyg som bidrar till lärarnas möjlighet att distansera sig. Schön skilde mellan den reflektion som sker i stunden ”reflection-in-action” och den som sker i efterhand, ”reflection-on-action”. Den förra utgår i första hand från situationer där pågående handlingar och tankar utgör grunden för reflektionen. ”Reflection-in-action” har ibland beskrivits som något som kan störa ”flytet” i en pågående handling (Arendt, 1971) och det är inte den processen som står i fokus i den här avhandlingen. Iden med att söka efter överraskningar bygger på att det som lärarstudenterna överraskas av är tämligen omedvetna handlingar och att de därför inte heller leder till någon ”reflection-in-action”. Det är först när de ser sitt eget agerande på videon som de kan upptäcka dessa handlingar och då kan istället den reflektion komma till stånd som Schön benämnde ”reflection-on-action”. Schön gör ingen tydlig distinktion mellan de båda formerna av reflektion utan beskriver dem mer som ett kontinuum. Ibland menar han att reflection-on-action är något som sker medan läraren för ett kort ögonblick stannar upp och tänker på det som just hänt. I dessa korta ögonblick finns inte någon tid för mer djupgående reflektion. Den uppstår istället vid ett senare tillfälle. Under lärares ”reflection-on-action” är också tidigare kunskaper och erfarenheter betydelsefulla, något som också Moon (1999) uppmärksammar; ”More material must be drawn into the process of reflection in order to facilitate better action” (ibid, s. 50). Det är reflektion som ”reflection-on-action” som åsyftas i avhandlingen när begreppet reflektion används i texten framöver.

Schön (1987) menade att vetenskapliga teorier oftast inte utgör det stöd för professionellas handlande som man skulle kunna tro eller önska. Det är istället de dagliga erfarenheterna och reflektionen kring dessa som guidar lärare i deras arbete. Han menar vidare att det finns ett gap mellan vedertagna teorier inom varje profession och den verklighet som praktiker lever i och ser att detta är ett problem som utbildare måste ta i beaktande. Tyvärr så finns ingen fast kunskap att förhålla sig till när gäller hur man ska agera i en professionell praktik vilket kan ge upphov till viss förvirring, särskilt för den som inte är erfaren. De problem som lärare stöter på i sin undervisning är inte

systematiserade utan kännetecknas snarare av att de är komplexa, svåra att definiera och problematiska (ibid).

Kolb och Fry (1975) menade att ett systematiskt reflekterande över vardagserfarenheter är till gagn för en människas hela utveckling. Sherp (2003) hävdar dock att det kan vara problematiskt att i enlighet med deras modell (Kolb & Fry, 1975) reflektera över egna erfarenheter. Det man medvetandegörs om och som inte överensstämmer med det egna synsättet kan ignoreras istället för att tas som utgångspunkt för förändring. På så sätt kan det finnas en risk att fastna i invanda föreställningar om dessa inte i tillräcklig utsträckning utmanas (Sherp, 2003). Det är därför en stor och viktig utmaning för lärare att finna metoder för att utveckla sin reflektion till en högre nivå där den kritiska reflektionen finns (Handal & Lauvås, 2001).

För att som lärare kunna utmanas i sina egna föreställningar kan det vara nödvändigt att få stöd i någon metod för att upptäcka, beskriva och utveckla sina undervisningshandlingar. Att göra detta har stora värden för den professionella utvecklingen. Glenn (2012) beskriver på vilket sätt en videospelning kan vara betydelsefull när det gäller att se sig själv utifrån. Hon menar att lärare genom detta kan få en möjlighet att utmana den egna bilden, och hävdar att det är viktigt att se sig själv som ”a living contradiction” (ibid, s. 71). Det är en vardaglig erfarenhet att vi inte alltid klarar av att leva och agera i enlighet med våra värderingar men i längden blir det inte särskilt bra om det är så i ett professionellt sammanhang. Att uppmärksamma denna diskrepans kan därför vara ett sätt att starta en utveckling av den professionella rollen. Vi är ju bara människor, menar Glenn (ibid) och som sådana blir vi aldrig perfekta. Om lärare genom en videospelning får möjligheten att upptäcka och bli medvetna om denna diskrepans, mellan hur de önskar agera och hur de agerar, kan det förstås bli en negativ upplevelse. Men det kan också vara det som utgör utgångspunkten för en utveckling. Den design som föreliggande studie har bygger inte på samma forskningstradition som den Glenn förespråkar, men hennes forskningsresultat ger ändå stöd åt idén att det finns en potential i metoder där lärare filmar sin konkreta vardag och har videofilmer som utgångspunkt för reflektion.

Handlingar och vanor

När lärarstudenterna såg sina egna undervisningshandlingar på videofilmen började flera av dem att reflektera över saker som de överraskades av. Detta resulterade i att några av dem skrev att de önskade utveckla eller förändra något i sitt sätt att agera och interagera i klassrummet. Den uppföljande studien två år senare designades därför för att undersöka om lärarna genom

Avhandlingens teoretiska grund

den upprepade videoinspelningen kunde se och beskriva att de hade förändrats i enlighet med sina tidigare önskemål. Pragmatiska filosofer intresserar sig för handlingars konsekvenser och menar i likhet med darwinistiska tankegångar att människan söker den i situationen mest lämpade handlingen (Wennerberg, 1966). Vår omgivning är dynamisk. Vi möter ständigt nya saker i de sammanhang som vi ingår i, och i enlighet med detta synsätt förändrar och utvecklar vi våra handlingar till att bli alltmer välfungerande. Pragmatismen ger oss primärt svar på frågor som handlar om konsekvenser av handlande och det som kan beskrivas i förhållande till detta. Den gör alltså inte anspråk på att försöka förstå vare sig vad människor tänker eller vad de känner.

Handlingar utvecklas för att fungera så optimalt som möjligt. Vi utvecklar också vanor som är att betrakta som mer stabila handlingsmönster som underlättar tillvaron för oss. De handlingar som gjorts till vanor är de handlingar som visat sig fungera väl. Vanor beskrev Dewey som; ”The essence of habits is an acquired predisposition to ways or modes of response (...) special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli” (Dewey, 1922, s. 32). Vi människor agerar i relation till vår omgivning men inte enligt behavioristernas enkla stimuli-respons-tänkande. Snarare är det så att vi hela tiden är i en sorts aktivitet och gör små förändringar i vårt handlande allteftersom omgivningen förändras. Det kan beskrivas som en kontinuerligt pågående finjustering för att interaktionen med omgivningen ska bli så funktionell och meningsfull som möjligt. Det handlar här om en sorts kommunikation som Dewey inte förklarar som en överföring från ett medvetande till ett annat, utan som istället ska förstås som en process i vilken de som interagerar ömsesidigt samordnar sina handlingar. Biesta och Burbules (2003) beskriver detta som ”Successful coordination requires, in other words, that the partners in interaction react to the meaning of each other’s actions, which means that they take each other’s actions as symbols for what is not (yet) there” (ibid, s. 41). Ur detta samspel utvecklas så småningom vanor som underlättar för oss i vardagen och de gör att vi inte alltid måste göra val utan istället kan agera på rutin. Detta fungerar förstås enbart så länge som miljön är tämligen oförändrad. Våra vanor bidrar till att en sorts mening uppstår i situationen, denna mening är dock ingen mental process utan snarare förknippad med vårt beteende. När vi anlägger ett prövande förhållningssätt till vår omgivning leder detta inte enbart till att vi utvecklar funktionella vanor, utan det resulterar också i att vi bli en del av en alltmer differentierad och meningsfull värld (Almqvist m.fl., 2008). Det är detta som Dewey förknippade med begreppet lärande. Den forskningsprocess genom vilken vi skaffar oss ny kunskap kan också beskrivas på detta sätt.

Avhandlingens teoretiska grund

Dewey skilde på vanor och intelligenta vanor. De senare menade han uppstår som ett resultat av en utbildande erfarenhet och av ett tänkande kring denna erfarenhet (Rodgers, 2002). Ett sätt är att pröva olika sätt att handla; ”an experiment of finding out what the various lines of possible action are really like. It is an experiment in making various combinations of selected elements of habits and impulses, to see what the resulting action would be like if it were entered upon it” (Dewey, 1922, s. 132-133). Då det oftast inte går att göra om situationer som vi varit med om så skapar detta problem. Det löste Dewey genom att istället föreslå att man kan föreställa sig själva händelseförloppet – att helt enkelt tänka sig det hela. Det kan fungera som en sorts förberedelse för kommande handlande, men det är ju trots allt först i interaktionen med omgivningen som konsekvenserna blir uppenbara. I den forskningsdesign som prövas i den här studien kan vi föreställa oss att lärarstudenterna efter att de har sett sig själva på videofilm och överraskats av någon situation prövar nya alternativa handlingsvägar. Dewey menar att det är först när detta verkligen prövas som de kommer att se vad det får för konsekvenser. Nya eller förändrade sätt att handla uppstår aldrig slumpmässigt. Det finns utifrån ett pragmatiskt synsätt inte heller några oskrivna blad. Det sätt på vilket vi handlar bär alltid på en historia och inom pragmatismen är därför begreppet erfarenhet centralt. Erfarenheten har alltid sin grund i den interaktion som sker mellan människa och miljö.

As a consequence the changes produced in the environment react upon the organism and its activities. The living creature undergoes, suffers, the consequences of its own behaviour. This close connection between doing and suffering or undergoing forms what we call experience (Dewey, 1920, s. 129).

Dessa våra erfarenheter menade Dewey, till skillnad från djurens, medieras genom vår kultur till vilken han även räknade vårt språk. Kunskap är en sorts erfarenhet som ligger till grund för våra handlingar och den har att göra med relationen mellan det vi gör och dess konsekvenser. För att skaffa oss kunskap måste vi agera, men det räcker inte, vi måste också tänka och reflektera kring våra handlingar (Dewey, 1929/1958). Så istället för att våra handlingar sker i form av ”trial and error” bygger vi vårt agerande på tidigare erfarenheter och konsekvenserna av dessa. Erfarenheterna bildar på så sätt en grund för ett planerande av vårt handlande, särskilt i de situationer där vi inte känner oss riktigt säkra.

Huruvida en erfarenhet är utbildande eller inte menade Dewey har att göra med hur den påverkar kommande erfarenheter; ”that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and

which increase ability to direct the course of subsequent experience” (Dewey, 1916, s. 82-83). Erfarenheter är alltid kumulativa; med det menas att tidigare erfarenheter byggs in i kommande erfarenheter. Erfarenheter är också situerade. De har sin grund i den interaktion som finns mellan människa och omgivning. Det är utifrån det vi redan varit med om som vi kan pröva nya spår (Dewey, 1929/1958). Brookfield (1998) hävdar dock att om skillnaden mellan det vi trodde på genom våra tidigare erfarenheter och det vi upptäcker i den nya erfarenheten är för stor, uppstår en risk att vi håller oss kvar vid det gamla sättet att handla och att förändringen därmed uteblir. Han poängterar att vuxenutbildare inte bara ska träna sina deltagare i att kritiskt reflektera över sina tidigare erfarenheter, det ska läraren också göra. Detta kritiska sätt att reflektera över olika saker kan lägga grunden för ett förhållningssätt där det inte enbart finns ett sätt att se på det man har varit med om eller tidigare tänkt, utan flera (ibid).

Det är inte alltid som vi har några tidigare erfarenheter att luta oss emot och då hamnar vi i en betydligt svårare situation; ”the only way in which the organism can find out the conditions of further action is by tentative trying out different lines of action” (Biesta & Burbules, 2003, s. 35). Det kan vara ett problem, särskilt för nya och oerfarna lärare. De har ännu inte så många erfarenheter att utgå ifrån när det gäller att göra kloka val i olika situationer. De har därmed inte heller tillräckligt med erfarenheter för att kunna se de konsekvenser som kan bli resultatet av olika tänkbara handlingsalternativ. Detta stöder iden om att varje lärare måste få göra sina egna erfarenheter i den lokala kontexten och också få stöd i att reflektera över dessa.

En kritisk reflektion och ett medvetet handlande kan bli följden av att ha blivit överraskad av något; ”consciousness is involved where there is a problem, where one is deliberately adjusting one’s self to the world, trying to get out of difficulty or pain” (Mead, 1938, s. 657). Det kan också vara så att lärare utvecklat standardlösningar på problem som de möter i sin undervisning vilket gör att de inte alls utvecklar strategier för att lösa dem (Schön, 1987; Korthagen & Vasalos, 2005). Jag tänker mig att det kan vara en risk bland de lärare som har arbetat länge och som i alltför hög grad fastnat i vanor. De tar kanske inte längre problematiska situationer som utgångspunkt för reflektion utan löser dem på samma sätt som de alltid har gjort. Korthagen & Vasalos (ibid) menar att ett sätt att lösa upp sådana knutar är att tränas i sin strukturerade reflektion. Först då kan lärare fortsätta att utvecklas i sin profession.

Med begrepp från pragmatismen som teoretisk grund

Det pragmatiska perspektivet förser inte forskare med några slutliga lösningar, snarare är det att uppfattas som ett sätt att undersöka världen. Det har sitt fokus i ett agerande subjekt och forskaren är själv medskapare till den värld som forskningsresultaten pekar mot. För forskare eller lärare som vill undersöka aktiviteter eller processer kan pragmatismen ge vägledning som leder framåt mot något som fungerar bättre i relation till sammanhanget. Den kan därför beskrivas som målinriktad, kommunikativ och meningsskapande och har haft och har fortfarande stort inflytande på skola och utbildning. Lärande definieras i detta sammanhang som något som uppstår när människor kommunicerar med varandra eller med sin omgivning. När det gäller forskningsprocessen kan det beskrivas som att ny kunskap har sitt ursprung i mänskliga aktiviteter och resultaten från dessa kan komma att bidra med möjligheter som vi inte tidigare har sett, snarare än ett givet svar (Biesta & Burbules, 2003).

Pragmatismen kan också beskrivas som ett nyfikat sätt att ställa frågor och de som stöder detta perspektiv intresserar sig för själva livet och det levda livets konsekvenser. Ljuset riktas mot de handlingsmöjligheter som är i vardande och som ännu inte prövats. Pragmatismen möjliggör därför för pedagoger att utforska sina verksamheter med ett öppet förhållningssätt. Fokus kan då hamna på de frågor som lärare har att förhålla sig till och som har en politisk-moralisk dimension. Det kan till exempel handla om frågor kring demokrati eller om alla de didaktiska val som lärare gör. När innehållet väljs blir läraren själv en del av detta genom de värderingar som innehållet representerar. Pragmatismen kan ses som en filosofi för kommunikativt handlande där kommunikationen är den process i vilken man gör något tillsammans. Detta ligger också nära tanken om utbildning som kommunikation för en demokratisk handlingsorientering (Biesta, 2007). Dewey beskrev demokratins grundval som;

Tron på människonaturens möjligheter, tron på den mänskliga intelligensen och på betydelsen av den samlade och samverkande erfarenheten. Det är icke en fråga om någon tro på att människorna är fullkomliga utan blott om att om de får sin chans kommer att utvecklas och succesivt utveckla den insikt och klokhet, som behövs för att leda den mänskliga samlevnaden (Dewey, 1980, s. 148).

När folkhögskollärarna i den här studien samverkar med deltagarna måste deras respektive konstruerade världar på något sätt mötas. För att de ska

kunna fungera väl i relation till varandra konstrueras en någorlunda gemensam bild av världen, en tillfällig intersubjektiv värld. Den process då denna intersubjektiva värld skapas kallade Dewey för kommunikation. "Communication is not the simple transfer of information from one mind to another, but the practical coordination and reconstruction of individual patterns of action, which results in the creation of a shared, intersubjective world" (Biesta & Burbules, 2003, s. 12). Deweys pragmatism besvarar varken frågan om hur vi kommer i kontakt med världen eller hur vårt medvetande konstruerar kunskap om den. Hans filosofi går därför inte att inordna i varken objektivism eller subjektivism. Han bygger istället ett nytt sätt att se på denna fråga som klarar att inordnas inom både konstruktivism och realism. Dewey menade att verkligheten visar sig för oss som ett resultat av våra handlingar. Han uttalade sig inte heller explicit om på vilket sätt världen kan beskrivas utan menade att världen blir till genom våra erfarenheter. Vi bygger därför var och en vår "egen värld" konstruerad genom våra erfarenheter. "We do not have to go to knowledge to obtain an exclusive hold on reality. The world as we experience it is the real world" (Dewey, 1929a, s. 235).

Vad vi kan få kunskap om utgår således från antagandet att det är våra upplevelser och erfarenheter som ligger till grund för hur vi konstruerar vår bild av verkligheten. Därmed existerar verkligheten endast i medvetandet hos aktörerna. Det så kallade Thomasteoremet uttrycker detta på följande sätt: "Om något definieras som verkligt blir det verkligt till sina konsekvenser"⁵. Den avgörande frågan är hur verkligheten uppfattas av de i sammanhanget involverade aktörerna. Det är därför inte verkligheten i en objektiv mening som återges, utan endast aktörernas subjektiva uppfattning av denna i form av deras utsagor och i sin tur hur dessa kan tolkas och förstås. Det ligger också i pragmatismens grundidé om handlingar att dessa måste fungera. I den här studien betyder det att det som är intressant är hur lärarna beskriver sitt handlande i klassrummet och konsekvenserna av detta och inte vad som egentligen har skett. Om vi utgår från resonemanget i Thomasteoremet, så är det alltså utifrån deras egen syn på verkligheten som de agerar. Det är också med utgångspunkt i det som de kan skaffa sig en bild av vilka konsekvenser som deras handlingar har gett upphov till (Goffman, 1959/2007). Detta kommer att vara betydelsefullt när det gäller att förstå den bild av vad som händer i klassrummet som lärarstudenterna beskriver i sina reflektionstexter och vad lärarna beskriver under intervjuerna i den uppföljande studien. Den bild de lämnar är att betrakta som deras egen reflekterade och tolkade bild, till vilken deras tidigare erfarenheter bidragit.

⁵ Från W. I. Thomas bok *The Polish peasant in Europe and America*, 1927.

Många har kritiserat pragmatismen för att den är alltför instrumentell och att den enbart fäster avseende vid aktiviteter och vid det som är synligt. Den ger inga svar på vad som ryms i tystnad eller i icke-aktivitet och vissa saker riskerar därmed att lämnas åt sidan (Boman, 2007). Neopragmatiker har kritiserat perspektivet för att det aldrig stannar upp utan hela tiden riktar in sig på framtida förändringar (Rorty, 1989; Cherryholmes, 1999). De menar att pragmatismens väg inte erbjuder några entydiga svar då den ständigt befinner sig i rörelse, då den är mångtydig och då det finns flera olika sätt att förstå och beskriva denna idétradition. Jag har dock i avhandlingen hållit mig nära Deweys mer ursprungliga förståelse av de begrepp jag använt mig av, och Deweys sätt att beskriva de pragmatiska idéerna kommer företrädesvis att vara de som det här arbetet vilar på. Hans utgångspunkt är *själva handlingen* vilket är relevant för de frågor som ställs i den här avhandlingen. Frågor som handlar om att förstå vad lärare gör i klassrummet, eller snarare vilka handlingar som de själva beskriver och tolkar att de ser på den inspelade videon.

Jagets två delar, "I" och "me"

I avhandlingen har också teoretiska verktyg från symbolisk interaktionism använts för att tolka och förstå lärarnas reflektioner. Meads (1995) tudelning av jaget i "I" och "me" har bidragit till att fördjupa förståelsen av den bild lärarna beskriver av sig själva när de tagit del av videon. Lärarna kan i planeringen av sin undervisning endast ana vilka konsekvenserna kommer att bli. Det är först efteråt som de kan uttala sig om hur det blev. Det är på grund av vårt spontant agerande "I" som vi kan säga att vi inte riktigt vet vad vi gjort eller att vi kan överraska oss själva med vår egen handling. "I" framträder för oss endast som en historisk figur eftersom det som är tillgängligt för oss är vårt "me". "Me" som var vårt "I" en stund tidigare (Rock, 2001). Både det förflutna, det närvarande och det framtida handlandet ryms således i denna process (Mead, 1995). När lärare gör sina didaktiska val kan de göra detta antingen vanemässigt eller medvetet reflekterat. "I" och "me", de två aspekterna av jaget beskrivs av von Wright (2000) som;

... "me" är den aspekt av självet som uppstår då individen lär sig att se sig själv med andras ögon medan "I" är utan distansering och står för det subjektiva perspektivet" (ibid, 2000, s. 131).

Von Wright (ibid) förklarar det också som att det är jagets "I" som kan överraska "me". Det som är vårt "I" övergår dock omedelbart i "me" när vi börjar tänka medvetet. Vi kan därmed aldrig få fatt i vårt "I". I de samtal som

Avhandlingens teoretiska grund

vi för mellan vårt "I" och vårt "me" kan en större medvetenhet om oss själva uppstå. Vi har i det samtalet möjligheten att både förhålla oss till oss själva och till vår relation till andra; "It is because of the 'I' that we say that we are never fully aware of what we are, that we surprise ourselves by our own action" (Mead, 1934/1967, s. 174). Det är det oväntade och det kreativa som ryms i vårt "I" och det kan både utmana och utveckla vårt "me". Häri ligger också potentialen i att "I" kan skapa överraskningar.

Möjligheterna hos "I" hör till det som faktiskt pågår, äger rum, och det är i någon mening den mest fascinerade delen av våra upplevelser. Det är där som nyheterna uppstår och det är där som våra viktigaste värden finns. Det är förverkligandet i någon mening av detta som vi ständigt söker (Mead, 1995, s. 151).

"I" är alltså den aspekt av vårt jag som skapar utveckling genom nya erfarenheter. Här finns en slumrande möjlighet till att nya handlingar kan uppstå. Här är vårt kreativa jag. Genom en alltmer reflekterad hållning kan "I" och "me" komma att närma sig varandra. Det sker när individen blir alltmer självmedveten. Dessa båda aspekter av vårt jag kommer dock alltid att vara åtskilda och i vårt medvetande är det enbart "me" som kan uppträda som vårt objektiva själv (Mead, 1995).

Det är med Meads tankekonstruktion som utgångspunkt som videofilmen prövas som ett sätt att överbrygga svårigheten för lärarstudenterna/lärarna att få syn på sitt "I". Mead menade att vårt "I" ligger bortom gränsen för vår direkta observation. Det enda vi uppfattar är bilder av de responser som vi har fått på vårt agerande och som redan har ägt rum. Vi kan inte uppfatta responsen under tiden när vi responderar. En inspelad videofilm kan vara det som möjliggör för lärarna att kunna se sitt "I" handla i en konkret undervisningssituation. När läraren tittar på videon är det med sitt "me" som hon/han gör det och det är också med sitt "me" som hon/han gör sina tolkningar av det som visas. Om en överraskning uppstår är idén att den gör det därför att "I" inte tidigare visat sig för läraren på detta tydliga sätt. Den del av vårt jag som agerar i stunden, "I", finns i normala fall aldrig som ett objekt i vårt medvetande. Så fort vi blir medvetna om något så är det istället vårt "me" som medvetandegörs. Det är "me" som är den som hör när "I" talar och när "I" agerar så skapar det responser i individen själv. Det sker genom att "me" är den som kan kritisera, ha avsikter och medvetet planera. Det är det reflektiva självet. Inte förrän vi har handlat vet vi vad vi har gjort. Först efter att vi har talat vet vi vad vi har sagt. Utvecklingen av självet sker alltså genom reflektion, genom en ständig rekonstruktion av världen. Med filmen ges denna reflektion en betydligt större möjlighet. Utan videon kan denna

Avhandlingens teoretiska grund

reflektion snarare befästa gamla invanda mönster och tankesätt i relation till det tidigare presenterade Thomas-teoremet. Framtiden ligger sålunda i vårt "I". Det utgörs inte av "me" som istället är den lagringsplats där alla erfarenheter samlas på hög för att användas i kommande sammanhang där "I" ska agera. I vårt "me" samlas således alla våra idéer, men problemet ligger i att förändra ett beteende (Mead, 1995). Det är denna svårighet som videoverktyget är tänkt att överbrygga.

En utvidgad tanke som jag prövar när det gäller synen på jaget är att vi kan ha fler än ett "me". Detta har även gjorts av andra (Charon, 2001/2006; Rock, 2001) och det är rimligt att tänka sig att erfarenheter och intryck som vi har samlat på oss i livet kan hänföras till olika sammanhang. När vi är i vår privata sfär använder vi oss av de erfarenheter som vi har gjort i dessa sammanhang. När vi är i ett professionellt sammanhang och i en yrkesroll är det utifrån de erfarenheter som är relevanta där som vi tolkar vårt handlande.

There are as many 'me's as there are situations in which it can be displayed. One is not quite the same with one's lover, employer, children, parents or strangers. Each of those others summons up a modified or edited performance which is considered appropriate to the situation (Rock, 2001, s. 28)

Det "me" som kommer att användas i studien kommer därför oftast att benämnas som "professional-me" då det relaterar till en yrkesroll. Det förefaller alltså rimligt att lärare bygger upp någon sorts erfarenhetsbank kring allt det som har med skola, utbildning, undervisning och lärande att göra. I detta finns också alla de konkreta erfarenheter som de har gjort i sin lärarroll. Det är också troligt att de utifrån dessa kan ha skapat en idealiserad bild av hur de tycker att en lärare ska vara och uppträda. "Significant others may not even be discrete others, but anonymized and distillations that have been compressed into a generalized other" (Rock, 2001, s. 29). Denna generaliserade andre har uppkommit ur personer som de av olika anledningar har tyckt varit betydelsefulla, som gjort saker som de respekterar och uppskattar, det är dessa personer som de kan anta rollen av. När det gäller lärare kan det handla om lärarutbildare och kollegor. Dessa personer kan ha haft betydelse när det gäller det sätt på vilket lärarna ser på sin undervisning och också på hur denna kan organiseras. De erfarenheter som dessa möten bidragit till påverkar således både "I" och "me". Med erfarenhet avsåg Mead (1995) den meningsskapande process som sker när människor interagerar och i denna process skapas den egna erfarenhetsvärlden. Kanske kan Meads perspektivtagande relateras till det som von Wright kallar en mångtydig

dialogpartner (von Wright, 2007). Hon menar att begreppet den generaliserade andre kan utgöra en partner som får betydelse för självet.

... ”me” svarande mot den organiserade attityden hos andra som vi avgjort förutsätter och som i sin tur bestämmer vårt eget beteende för så vitt det är av själv-medveten karaktär. Nu kan istället ”me” betraktas som att det ger formen för ”I”. Nyheten kommer i ”I”-s handling, men strukturen, jagets form är av konventionellt slag. (Mead, 1995, s. 154).

... ”me” lägger fram den situation inom vilket beteende äger rum och ”I” är den faktiska responsen för denna situation (ibid, s. 196).

Med begreppet den generaliserade andre avsåg Mead en sammansmältning av alla de roller, perspektiv och attityder som man någon gång interagerat med. Att tänka kan då beskrivas som ett sätt att samtala med den generaliserade andre. När vi tänker kring oss själva menar von Wright (2007) att vi inte ska se det som en introspektion utan snarare som att vi i vårt samtal med oss själva både införlivar den generaliserade andre och försöker se det vi reflekterar över utifrån den andres perspektiv. Det är när vi försätter oss i relation till andra, samtidigt som vi är oss själva, som något nytt kan uppstå i självet.

Symbolisk interaktionism och betydelsen för forskningsdesignen

Mead var influerad av pragmatismen som i sin tur också innehåller inslag av Darwins evolutionstankar och idéer från behaviorismen. Dewey och Mead arbetade som kollegor under flera år (1891-1904) och påverkade varandra på flera sätt. De var båda influerade av evolutionstankar med ett särskilt intresse för människors liv vilket bidragit till att de båda har kallats för socialbehaviorister (von Wright, 2000). De var inte intresserade av vare sig människans drifter eller instinkter utan såg istället människors handlingar, när de interagerar med varandra, som väsentliga. De var båda progressivt orienterade. De var intresserade av demokrati och de ville förändra människors liv. Dewey och Mead bidrog till det paradigmskifte som innebar ett skifte från att tidigare ha fokuserat på människors medvetande till att istället sätta vad som händer mellan människor, i ett intersubjektivt möte, i centrum (Biesta, 1998).

Mead talade om ett meningsfullt handlande och menade att det handlar om egna attityder och hur vi ser på de objekt som vi interagerar med. Han

Avhandlingens teoretiska grund

menade också att det var värdefullt och funktionellt att uppmärksamma sig själv som ett objekt (Biesta, 1998). Vår reaktion mot de vi interagerar med blir ett stimuli för den andre och den personens agerande blir i sin tur stimuli för vår reaktion och så vidare. Denna triadiska interaktion blir på så vis ständigt föränderlig och det är i denna som medvetandet tar form som mening. Social interaktion, menade Mead, både förutsätter och ger upphov till ett reflektivt medvetande. Handlingarna är på så sätt det som utgör basen för att göra oss medvetna om oss själva och våra attityder. För att vi ska reflektera över oss själva krävs det alltså att vi utgår från en social situation och att det i den uppstår ett problem. Genom denna reflektion kan våra handlingar koordineras alltmer med andra. Så småningom kan också funktionella vanor etableras som ett resultat av sambanden mellan stimuli och respons i den dynamiska interaktionen. Detta är ofta fallet i vardagen och kan beskrivas som ett sätt att undvika att ständigt ställas inför nya val av handling. Det finns dock en risk menar Mead (1995), att fastna i invanda och trygga vanor. Det uttryckte han som själviskhet.

Utbildning är att ses som ett sorts meningsskapande genom social interaktion. Det är i denna interaktion som det reflekterande subjektet kan skapas, vilket involverar både läraren och deltagaren. Mead (1995) utgick från två viktiga aspekter i denna interaktion. Den ena är "gesten" med vilket han avsåg handlingar i kommunikationen, och språket utgör enligt Mead en förlängning av gesten. Den andra är "vår förmåga att sätta oss in i den andres situation", att kunna ta den andres perspektiv. Denna förmåga gör det också möjligt för oss att föra samtal med oss själva och på så sätt bli mer medvetna om oss själva. Som människor kan vi aldrig fixeras utan vi befinner oss alltid i en dynamiskt föränderlig och självskapande process. Det är detta som påverkar våra handlingar i varje för oss ny situation.

The symbolic interactionist 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, 1997, s. 4).

När vi tänker så gör vi det alltid i relation till någon annan eller några andra även om det inte finns någon närvarande i stunden. När vi planerar för något som vi tänker göra så har vi alltid människor i åtanke som passar in i den tänkta situationen. Här kan vi föreställa oss situationen när lärare förbereder sin undervisning och hur de då reflekterar över hur det som ska hända under lektionen på bästa sätt kan anpassas till den aktuella gruppen. Den som är intresserad av att undersöka och förstå hur samspelet mellan lärare och deltagare går till måste ge sig i kast med att försöka fånga den agerandes sätt

Avhandlingens teoretiska grund

att förstå hela situationen, hur läraren uppfattar sig själv som en del av kontexten. Det är också viktigt att bli medveten om vilka val den som agerar gör och på vilka grunder (Shibutani, 1988). Den som undersöker denna kommunikation måste själv ha förmågan att ta den andres roll i just den aktuella situationen. I min roll som forskare måste jag alltså vara tämligen familjär med den kontext och den värdegrund som lärarna i folkhögskolan omfattar. För att uppnå detta menar Shibutani (1988) att man också måste genomföra studierna i dess rätta sammanhang, möta situationen där den uppstår och människorna i deras naturliga miljö. Blumer (1997) menade att detta handlar om att man måste lära känna människor för att kunna förstå hur de uppfattar sin värld. Han lade därför stor vikt vid det empiriska arbetet och bidrog till utvecklingen av ett sätt att förstå det mänskliga beteendet både ur ett naturvetenskapligt och ett humanistiskt perspektiv. Det som beforskas och forskaren själv kan inte ses som helt åtskilda – de ingår som parter i en reflexiv process som för båda handlar om att förstå meningen i den undersökta kontexten (ibid). Jag vill mena att jag är välbekant med både kontexten och med den situation som folkhögskollärarna har att hantera. En stor del av studien är också på olika sätt inbäddad i själva kontexten.

Den vetenskapliga processen kan liknas vid vårt mer vardagliga sätt att lösa problem, vilket har sitt ursprung i människans evolutionära utveckling. Det kan beskrivas som att vi tillägnar oss den kunskap som finns i de sammanhang som vi rör oss i. Vaage (1998) menar att detta tillsammans med att vår intelligens kan rikta sig mot bestämda mål är ett led i den mänskliga evolutionen. Han menar att det är vår förmåga att tänka som gör att vi både kan välja hur vi ska agera men också tänka oss in i hur ”den andre” kommer att svara. ”Det er å innta andres holdning, snakke med andre og så svare med deres språk. Det er dette som konstituerer tenkning” (ibid, s. 54). Det är i tanken, i vilken vi använder oss av ord som har mening för oss, som vi kan framkalla den intelligenta tänkta responsen. Människan kan därför ses som en organism som är van att ta itu med det som hon möter och uppmärksammar. Den respons med vilken hon svarar an mot stimuli kan ses som en anpassning som påverkar både jaget själv och hela sammanhanget.

Ett sätt att förstå denna dynamiska process är att se den som en del av evolutionen, genom vilken en individ både påverkar sig själv och sitt sammanhang (Mead, 1995). Detta kan kopplas till idén om att när lärare får stöd för sin utveckling utifrån sin lokala verklighet utvecklas också lärarens hela sammanhang, hela skolorganisationen. Resultaten från denna studie skulle i så fall kunna innebära att när folkhögskollärarna utvecklas så utvecklas också folkhögskolan. Om människor handlar på ett sätt som gagnar dem, eller med det utvidgade synsättet hela sammanhanget, sägs detta handlande vara intelligent. Intelligensen handlar helt enkelt om relationen

Avhandlingens teoretiska grund

mellan jaget och dess omgivning. En institution skulle kunna ses som organiserade sociala handlingar i vilken de ingående medlemmarna kan handla adekvat genom att de kan ta de andra gruppmedlemmarnas attityder i relation till dessa handlingar (Mead, 1995, s. 187). Vaage (1998) beskriver detta som;

Hvis institusjoner er sosiale vaner, representerer de visse bestemte holdninger som folk inntar under visse bestemte sosiale vilkår. Individet kan, i den grad det inntar andres rolle, innta samfunnets vanemessige holdning overfor slike sosiale situasjoner (s. 54).

Det kan alltså inom institutioner finnas vanor eller mönster som oreflekterat övertas av nya gruppmedlemmar och som kan verka konserverande. Ett sådant förgivet tagande kan utgöra en grund för sättet att agera ända tills någon ifrågasätter det och agerar på grundval av ett mer reflexivt handlande. Detta leder då i bästa fall till att tidigare förgivettaganden måste omförhandlas.

Blumer (1969/1986) menade att det sätt på vilket en person skapar mening i ett objekt har att göra med de sätt som andra agerar i förhållande till objektet och till den person som söker förståelse för objektet. Mening är alltså sprungen ur en social process i vilken människor agerar. Att ta mening är en tolkningsprocess som sker i två steg; i det första steget identifierar en individ det som hon eller han ska agera i förhållande till. Detta sker genom att individen interagerar med sig själv. I det andra steget sker tolkningen och då väljs ett sätt att agera som innefattar den mening som individen har sett av denna handling i relation till en större helhet. Symbolisk interaktionism kan därför ses som ett jordnära sätt att studera människor i grupp och deras relationer. Den empiriska världen är den värld som människor lever och agerar i. De problem som ska studeras uppstår alltså i ett naturligt sammanhang i vilket forskaren måste möta dem och utifrån detta göra sina tolkningar. Människor agerar utifrån vad de ser, uppfattar och tolkar i relation till andra och det är i den kontexten som det som sker måste förstås. Den starka empiriska förankringen är därför mycket central och det som skapar validitet i forskningstraditionen.

Symbolisk interaktionism behandlar således frågor om hur vi förhåller oss till olika situationer och sammanhang. Den ger vägledning när det gäller hur vi kan resonera kring tänkande och medvetande. Framförallt koncentrerar sig symbolisk interaktionism på frågan om hur vi skapar mening i våra liv, en fråga som endast kan besvaras genom synen på vårt jag som interagerande med både sig själv och med andra. Så fort vi är i ett socialt sammanhang så kan vi inte undgå att kommunicera. Interagera kan vi dock göra med oss

själva, till exempel när vi tänker eller talar med oss själva (Trost & Levin, 2010).

Lärarna handlar alltså, i enlighet med detta synsätt, utifrån hur de definierar en situation och inte utifrån något som kan beskrivas som objektiva stimuli. De handlar inte i direkt relation till andras handlingar utan på sin tolkning av andras handlingar. Av detta kan man tänka sig att det som de tidigare har varit med om påverkar hur de uppfattar kommande situationer. Den mening som de uppfattar är därmed inte statisk. Den förändras ständigt genom att en händelse alltid kan kopplas till tidigare händelser. Mead (1995) menade därför att det inte finns något som är sant i sig självt, allt skiftar med förändringen av situationen. Jämför med talesättet: ”Man kan inte gå ner i samma flod två gånger” (Herakleitos⁶). Lärarnas sätt att uppfatta meningen i en situation förändras genom växelverkan mellan deras ”I” och ”me”. De kan bygga upp inre föreställningsvärldar genom det reflexiva tänkandet men detta bygger på att de har utvecklat sin förmåga att göra sig själva till objekt. Att ha denna förmåga att kunna känna in den andres attityd i förhållande till sig själv är det sätt på vilket Mead definierar självmedvetande (Mead, 1995).

Lärande institutioner, som i det här fallet folkhögskolor, kan ses som en sorts mötesplatser där tankar och kunskaper om tillvaron förhandlas och där mening kan skapas. Lärarens uppdrag blir följaktligen att på ett professionellt sätt driva och stödja den processen. Detta sätt att organisera undervisning bygger på idén att subjektiviteten med den enskilde i centrum istället ersätts med tanken om en intersubjektivitet (Biesta, 1998; von Wright, 2000). Mead (1995) beskriver hur detta kan gå till genom att det som sker utvecklas mellan subjekt som är i vardande. Ett sådant sätt att se på utbildning utvidgar pragmatismens något begränsade fokus på aktivitet och process. Lärandet äger inte rum vare sig inom eleven eller inom läraren utan sker i relationen i deras mellanrum. Det är själva relationen som är utbildningen. Andersson m.fl. (2012) visar att detta synsätt där både deltagaren och läraren är lärande, blir särskilt tydlig i en vuxenutbildningskontext.

För att sammanfatta den teori som avhandlingen vilar på vill jag peka på den potential som kan finnas i att lärarna genom videoverktyget får möjligheten att se sitt ”I”. I enlighet med Meads tanke är det just jagets ”I” som kan förverkliga det som vi ständigt söker. När lärarna överraskas av agerandet hos sitt ”I” kan detta leda till att nya handlingsmönster utvecklas. Överraskningen blir så att säga det som för läraren uppenbarar sprickan mellan deras ”I” och deras ”professional-me”. Denna överraskning kan initiera en reflektion som kan beskrivas som en prövning av handlingen. Läraren kan fråga sig på vilket sätt denna handling kan utvecklas för att

⁶ Grekisk filosof som levde i slutet av 500-talet e. Kr.

Avhandlingens teoretiska grund

fungera bättre och experimentera med nya sätt att handla. Iscensätts nya handlingar kan detta beskrivas som att ett lärande har ägt rum. Läraren kan också bara tänka sig de konsekvenser som skulle bli resultatet av olika alternativa handlingar. I det senare fallet utgör erfarenheterna en god grund för denna process. De lärare som inte har så många tidigare erfarenheter att bygga på måste kanske istället konkret pröva olika handlingsmönster. Utveckling sker genom att reflektionen kan leda till att läraren får rekonstruera sin definition av situationen. För att inte ständigt utsättas för denna krävande förändringsprocess utvecklas också mer stabila handlingsmönster, vanor. Dewey menade att intelligenta vanor kännetecknas av att vi har reflekterat över dem.

Det pragmatiska perspektivet syftar inte till att komma med några slutliga lösningar, men de begrepp som det tillhandahåller kan bidra till att se mönster i den kontext som jag har velat undersöka.

Forskningsstrategi

Detta kapitel inleds med en beskrivning av det sammanhang, folkhögskolan och folkhögskollärautbildningen, i vilket det empiriska datamaterialet har sitt ursprung. Det är väsentligt då skolformen och dess särskilda lärarutbildning i vissa avseenden skiljer sig ifrån det formella skolsystemet och dess lärarutbildning.

Den för avhandlingen valda teorin har spelat stor roll för både studiens design och för analysarbetet. Vilka val som gjorts i relation till teorin och till centrala begrepp när det gäller genomförandet av själva undersökningen presenteras därför i nästkommande avsnitt. Då avhandlingen består av två delstudier och arbetsgången för insamlingen av data skiljer sig åt kommer dessa tillvägagångssätt att förklaras var för sig.

Avslutningsvis kommer analysarbetet i relation till den valda teorin att beskrivas och diskuteras och i samband med detta lyfts också frågor kring trovärdigheten i resultaten. Till sist presenteras på vilket sätt de etiska frågorna tagits i beaktande under hela forskningsprocessen.

Det empiriska sammanhanget, urval av informanter och arbetsgång

Den empiri som samlats in har sin grund i ett folkbildningssammanhang, närmare bestämt folkhögskolan. Denna skolform med en hundrafemtioårig tradition och med idag 150 folkhögskolor runt om i Sverige har också sedan början av 1970-talet sin egen lärarutbildning (Gustavsson, 2009). Huruvida folkhögskolan har någon särart i relation till andra skolformer har varit en ständigt pågående diskussion och det är inte denna studies syfte att undersöka det. Det som dock bör nämnas för den vidare förståelsen av kontexten är att folkhögskolan i några avseende skiljer sig från det formella skolsystemet.

Folkhögskolan har inte några uppifrån fastställda kursplaner utan dessa skapas av varje folkhögskola eller kursansvarig lärare, ofta tillsammans med kursdeltagarna. Till folkhögskolan kommer vuxna deltagare av många olika orsaker; för att skaffa sig motsvarande grundskole- eller gymnasiekompetens, för att utveckla ett intresse eller för att gå en yrkesutbildning. Där finns också deltagare som är osäkra på vad de vill med sitt liv och det finns deltagare för vilka utbildningen utgör en arbetsmarknadsåtgärd. Målgruppen är således mycket heterogen vilket ställer krav på folkhögskolläraarnas förmåga att vara lyhörda i sin interaktion både i relation till individ och grupp. De studerande som deltar i lärarstudenternas och lärarnas beskrivningar från den inspelade

undervisningen benämns av dem som deltagare och så kommer de därför också att benämnas av mig. Folkhögskollärarstudenterna och folkhögskollärarna kommer oftast att benämnas med de något kortare benämningarna lärarstudenter respektive lärare. Ibland används bara beteckningen lärare och det är också i realiteten ett korrekt sätt att benämna folkhögskollärarstudenterna då dessa studenter redan före ingången av sin lärarutbildning var anställda som lärare på folkhögskola.

En för denna skolform särskilt utformad lärarutbildning, Folkhögskollärarprogrammet, finns som tidigare nämnts, och den är sedan 1970-talet förlagd till Linköpings universitet. I utbildningsplanen för den står det att utbildningen syftar till att ”de studerande ska utvecklas professionellt till folkhögskollärare med förmåga att fullgöra och utveckla folkhögskolans samhällsuppdrag” (Folkhögskollärarprogrammets utbildningsplan, 2012, s. 3). Hur detta samhällsuppdrag är formulerat går att utläsa av statens förordning om statsbidrag till folkhögskolorna. Det övergripande uppdraget är att verka för demokrati; ”Statens stöd till folkbildningen skall ha till syfte att; stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin” (Folkbildningsrådet, 2013, s. 4). Folkhögskolans uppdrag riktar sig därmed mot samhällets utveckling snarare än åt individens, men det är genom individen som denna utveckling förväntas ske (Larsson, 2005a).

Den grupp folkhögskollärarstudenter som medverkat i avhandlingen var sedan tidigare anställda på olika folkhögskolor och fortsatte sin tjänstgöring under tiden som de gick sin lärarutbildning. En väsentlig del av folkhögskollärarutbildningen utgörs av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och den genomförde lärarstudenterna inom ramen för sin egen tjänst. Efter sin lärarexamen fortsatte de att arbeta som folkhögskollärare på samma arbetsplats som tidigare.

Forskningsdesignens relation till teorin

Avhandlingsarbetet kan sägas vara av explorativ karaktär då frågeställningar och genomförande mejslats fram under arbetets gång. Teorin har dock hela tiden varit vägledande i dessa val och den sekvens som står för det pragmatiska sättet att se på lärande, som beskrivits i föregående kapitel, har alltid varit i fokus för arbetet.

En genomgående ambition under hela processen har varit att anpassa metoden efter situationen och inte tvärtom. Det går inte att fånga verkligheten sådan den är utan det som kan beskrivas är aktörernas handlingar och det kommer i den här studien att göras av lärarstudenterna/lärarna själva. De metoder som det valda teoretiska perspektivet sätter i första hand är observationer och intervjuer (se s. 40-41 där jag finner stöd i detta genom

Forskningsstrategi

Shibutanis [1988] och Blumers [1997] argumentation), vilka ingår i avhandlingens design. Observationerna har lärarna genomfört själva medan intervjuerna skett i form av ett samtal mellan läraren och mig. Det deskriptiva momentet tillskrivs genom dessa val stort värde, och för detta val kommer jag framöver att argumentera.

Blumer (1969/1986) menade att forskare måste ha förmågan att ta den andres roll och själv vara väl bekant med kontexten. Jag vill mena att jag är väl förtrogen med den aktuella kontexten, dels genom min erfarenhet av att ha varit folkhögskollärare och biträdande rektor på en folkhögskola och dels genom min erfarenhet av att arbeta som lärarutbildare på folkhögskolläraryrket. Dessa erfarenheter har gett mig goda förutsättningar att kunna tolka och förstå hur de som arbetar i folkhögskolemiljön resonerar och agerar. Men jag vill också hävda att det synsätt som finns i den valda teorin har bidragit till min förmåga att kunna distansera mig. De faktorer som jag vill lyfta fram som styrkor i avhandlingsarbetet är således både min förmåga till närhet och till distans. I den tolkningsprocess som avhandlingsarbetet inneburit har lärarstudenternas/lärarnas beskrivna och tolkade handlingar systematiserats vilket så småningom gjort att jag har kunnat se och beskriva en variation av omständigheter kring deras handlande.

Den empiriska utgångspunkten har alltså fått vara det som styrts av teori och metod vilket också är något som Blumer (1969/1986) ser som väsentligt "Respect the nature of the empirical world and organize a methodological stance to reflect that respect. This is what symbolic interactionism strives to do" (ibid, s. 60). Teorin har alltså inte utgjort ett färdigt koncept i vilket jag försökt att få empirin att passa in, utan empirin har varit sådan att jag har sett det som produktivt att förstå den utifrån ett pragmatiskt interaktionistiskt perspektiv. Rock (2001) har liknande tankar om forskningsupplägg och menar att; "It's evident that any research grounded in symbolic interactionism will be tentative, empirical and responsive to meaning" (ibid, s. 29). Forskning inom en symbolisk interaktionistisk tradition är också oftast empirisk, öppet undersökande och trevande i sin karaktär.

In acting they will learn about the world and so reformulate their ideas; and the reformulation, in its turn, may induce them to return into the world with new questions which can lead to yet newer ideas; and on and on until the problem has been solved for practical purposes (...) at each step, not only will the world appear to change but so will those who question it as they learn more about their environment and their identity within it, their capacities and potentiality (ibid, s. 28).

Forskningsstrategi

Det ovan beskrivna förhållningssättet bygger på idén att människor möter världen genom att agera i den och att de förstår sin värld genom att tolka sig själva och andra i en viss situation. Grunden för detta går att finna i Deweys filosofi som inte enbart ska ses som en filosofi utan den kan också uppfattas som en metod för att söka kunskap. Dewey (1929b) menade att forskningsmetoder inte har någon särställning i relation till de metoder människor använder i vardagen för att skaffa sig kunskap. Forskningsprocessen följer samma mönster som de ”common sense”-undersökningar som vi ständigt gör.

I den här studien har ambitionen varit att de som medverkar också ska uppfatta videoinspelningarna och reflektionen som något som är till för dem och inte enbart som ett sätt att samla in forskningsdata. Dewey hävdade att det viktigaste syftet med utbildningsforskning är att göra utbildare själva mer intelligenta.

The sources of educational science area are any portions of ascertained knowledge that enter into the heart, head and hands of educators, and which, by entering in, render the performance of the educational function more enlightened, more human, more truly educational than it was before (Dewey, 1929b, s. 39).

Dewey menade till och med att resultaten av utbildningsforskning inte går att hitta i vare sig böcker, laboratorier eller klassrum utan hos dem som är aktiva i undervisning. Min hållning har varit att inte tro att jag kan skapa någon sorts regelbok kring hur lärare ska agera eller hur en ”god” undervisning ser ut. Snarare är denna studie att se som en utgångspunkt för att fundera över de problem som lärare brottas med i sin vardag. I enlighet med Deweys idéer kan forskning i bästa fall leda till ”intelligenta handlingar” hos aktörerna, då den kan bidra till att lärare får upp ögonen för problem, eller att det kastas nytt ljus över problem som de redan tidigare har identifierat. Forskningsresultat kan då fungera som ett stöd för lärares tolkning av problem som de stöter på i sitt vardagsarbete. Intelligenta undervisningsvanor blir möjliga om lärare ser på sin egen undervisning på ett experimenterande och undersökande sätt istället för att oreflekterat överta andras tankar kring undervisning (Dewey, 1929b). Med resultaten från den här avhandlingen hoppas jag kunna bidra till de medverkande folkhögskolläraernas utveckling. Jag tror också att andra lärare kan inspireras av resultatet och bli intresserade av att pröva att använda video som ett verktyg för sin professionella utveckling.

Att arbeta med videoinspelningar i klassrum

I den valda designen har videoinspelningar från lärarnas klassrum en mycket central plats och jag vill därför argumentera för detta val. Det finns många fördelar med att det finns ett konkret material att utgå ifrån när lärare ska reflektera över det de gör i klassrummet. Haw och Hadfield (2011) refererar till Schön (1987) och beskriver hur arbete med video kan stimulera reflektionen över den egna praktiken. ”The use of video as a means of supporting participants to reflect predates the widespread interest across social science in notions of reflective practice and the reflective practitioner” (Haw & Hadfield, 2011, s. 49). Författarna har under flera år använt sig av video i sin klassrumsforskning. De beskriver det som att videon kan bli den spegel som både bidrar med en bestående och en förändrande bild. Ett argument för detta, menar de, är att det skapar en referenspunkt för observatörens bild av sig själv och sin situation. Videofilmen kan också utgöra; ”an apparently ‘objective’ image (that) can be juxtaposed with their ‘subjective’ memory of themselves” (ibid, s. 51). Videoverktyget gör det möjligt för den som blir filmad att bli uppmärksam på alternativa eller motstridiga bilder av dem själva vilket kan resultera i att de utmanas i sina föreställningar. Rock (2001) menar att människan inte till fullo kan känna sig själv så som hon verkligen är. Videofilmen kan då överbrygga denna svårighet och på ett konstruktivt sätt utmana den egna bilden. I relation till avhandlingens huvudfråga vill jag mena att denna metod kan vara särskild lämplig då möjligheten att lära känna sig själv bättre i rollen som lärare också kan vara en del i en professionell utveckling.

Videoinspelningar har förekommit i drygt ett halvt sekel inom klassrumsforskning och har haft olika fokus. Sherin (2004) menar att detta verktyg har många fördelar när det gäller att stödja lärares professionella utveckling. ”Video is immutable; it offers performance and provides a lasting record of classroom interaction” (ibid, s. 11). Videofilmen ger läraren tillträde till sin egen praktik och filmen kan spelas om och om igen och läraren kan bestämma sig för att uppmärksamma olika saker under uppspelningen. Den ger också läraren tid för reflektion, ett problem måste inte lösas omedelbart; ”a student’s comment or action on video can be a subject for reflection rather than for action” (ibid, s. 13), och resultatet av den erfarenheten kan verka på lång sikt. På så sätt kan videoverktyget visa på de möjligheter som kan relateras till olika undervisningsstrategier. Sherin (2004) skriver att även om video används på en del lärarutbildningar så vet vi trots det förvånansvärt lite om dess effekter på lärarstudenternas utveckling. Hon menar att det krävs fler empiriska undersökningar för att förstå på vilket sätt video har betydelse för lärares utveckling. Sherin (ibid) föreslår att lärare med detta verktyg som stöd

dokumenterar sin undervisning över tid. Hon skriver att det är ett ambitiöst förslag men menar att en sådan typ av portfolio skulle kunna vara ett värdefullt bidrag till lärares professionella utveckling.

Många tidigare studier har haft som syfte att beskriva något i den interaktion som sker i ett klassrum och vanligtvis har det varit forskaren själv som bestämt vad som ska undersökas. I den här studien har istället lärarstudenterna/lärarna haft friheten att själva bestämma vad de har uppmärksammat som väsentligt att reflektera över. Inom den utbildningsvetenskapliga forskningen i USA och Storbritannien har video används oftare än här i Sverige och de inspelade videofilmerna har oftast utgjort underlag för att stimulera lärares reflektioner kring den egna praktiken. Ibland används videoinspelningar också för kollegial handledning i så kallade videoklubbar. I en sådan träffas lärare regelbundet för att titta på och reflektera över varandras videoinspelningar (Sherin, 2004). Brantlinger m.fl. (2011) presenterar resultat från en studie i vilken lärare med stöd i en videoklubb tränade inför sin certifiering som lärare. Lärarna tittade på varandras inspelade filmer och gav varandra synpunkter på undervisning med dessa som underlag. Sherin (2004) menar att då vi idag har tillgång till digitaliserade medier kan arbete med video framöver också prövas i digitala videonätverk.

I Sverige finns också exempel på forskning med video som underlag i metoden (Alexandersson, 1994; Runesson, 1999). Alexandersson (1994) använde sig av videoinspelningar för att se vad lärare riktar sin uppmärksamhet mot i sin undervisning. För att spela in videofilmerna monterade han en kamera som kunde röra sig utmed klassrummets fönstervägg. Alexandersson (1994) menade att det i hans inspelningar också fanns tecken på att barnen inledningsvis riktade sin uppmärksamhet mot kameran istället för mot läraren men att de efter några minuter inte verkade påverkas nämnvärt av kamerans närvaro. Roschelle och Fredriksson (1993) menar också att videoinspelningar har en del svagheter som forskningsdata, kameran ger alltid upphov till en selektion och därmed uppstår en svårighet att fånga det komplexa i en klassrumsinteraktion.

Insamlandet av empiriska data

I avhandlingen som helhet samlades två olika underlag in; till den första studien samlades data i form av reflektionstexter som skrivits av folkhögskollärarstudenter, och till den uppföljande studien samlades data i form av transkriptioner av intervjuer med några av dessa tidigare lärarstudenter som nu var examinerade folkhögskollärare. De båda

Forskningsstrategi

delstudiernas arbetsgångar skiljer sig ifrån varandra och kommer därför att presenteras var för sig.

Till den första studien valdes informanterna ut genom att samtliga lärarstudenter som gick på folkhögskolläraryrkeprogrammet halvårsvariant, vårterminen 2009, tillfrågades om att delta. Programmet ges också på helfart, men för detta sammanhang passade halvårsprogrammet studenter bäst då de var i slutet av sin lärarutbildning när datainsamlingen skulle genomföras. Inom ramen för en kursuppgift fick de i uppdrag att spela in sin egen undervisning. De fyrtiotre studenter som då gick sin sista termin på folkhögskolläraryrkeprogrammet fick uppgiften att videofilma en lektion på cirka en timme på sin egen folkhögskola där de genomförde sin VFU. De fick rådet att göra det så tekniskt enkelt som möjligt genom att sätta upp en videokamera på ett stativ i den bakre delen av klassrummet eller på ena sidan av rummet. De behövde alltså inte engagera någon utomstående person för att sköta kameran. Min uppfattning var att en ytterligare person, som dessutom skulle röra sig i rummet, skulle störa mer än det skulle bidra till resultatet.

Efter lektionen skrev lärarstudenterna en text i vilken de reflekterade över det som hände under lektionen enbart utifrån sitt minne. Sedan tittade de på den inspelade videofilmen och skrev ytterligare en reflektionstext, denna gång med videofilmen som underlag. Dessa två texter bildar tillsammans en lärarstudenttext. Den här arbetsgången är mer ingående beskriven i licentiatavhandlingen, i vilken den första studien presenteras i sin helhet. Där finns också uppgiften beskriven. Det var trettioåtta lärarstudenter som genomförde uppgiften så som det var tänkt. Lärarstudenterna hade också möjligheten att välja att inte spela in sin undervisning men ändå genomföra sin kursuppgift och bli examinerade. De som valde att göra så ingår inte i studien.

Till den uppföljande studien två år senare (2011) valdes femton folkhögskollärare slumpmässigt ut bland de trettioåtta lärarstudenter som slutförde uppgiften i den inledande studien. I detta sammanhang bör det kanske förtydligas att jag inte sökt efter någon statistisk representativitet för att kunna generalisera. Det fanns dock inte något skäl att välja ut informanter på annat sätt, utan ett slumpmässigt urval bedömdes som ett lämpligt, neutralt instrument. Valet av informanter gjordes genom att alla lärarstudenterna numrerades och femton av dessa valdes slumpmässigt ut. De valda personerna tillfrågades genom ett e-postmeddelande om de ville delta i en liknande studie som den som de tidigare varit med om, men denna gång med en efterföljande intervju. Av de femton lärare som tillfrågades var det åtta lärare som var positiva till att medverka. Någon kan invända att dessa åtta

personer kan ge upphov till ett alltför ringa empiriskt material. Men med ett synsätt som inte har ambitionen att generalisera i statistisk betydelse, utan som istället på ett gediget sätt vill presentera en variation av mönster, är detta antal enligt min bedömning tillräckligt.

De åtta lärare som var positiva till att medverka hade nu arbetat som examinerade folkhögskollärare i två år och fick nu återigen uppgiften att videofilma en lektion på cirka en timme. Några av lärarna valde denna gång att använda sin mobiltelefon eller datorn som videokamera. Detta bidrog till att förenkla inspelningsarbetet och fungerade enligt lärarna alldeles utmärkt. Efter att de hade tittat på videofilmen, samma dag eller någon dag senare, genomförde jag en intervju på respektive lärares arbetsplats. Då lärarna arbetar på folkhögskolor spridda över hela landet genomfördes endast en intervju per dag. Intervjuförfarandet beskrivs längre fram i texten.

Arbetsgången för insamlandet av empiriska data, 2009 respektive 2011, skiljer sig således åt. De båda arbetsgångarna har dock båda resulterat i textsatta dokument. Till den första studien samlades data in i form av reflektionstexter och från den uppföljande studien finns data i form av transkriptioner från intervjuer. Videofilmerna har jag vid några tillfällen tittat på tillsammans med lärarna. Det har skett som ett mer allmänt observerande och inte för att ta del av några data och det har alltid skett efter att intervjuerna avslutats. De inspelade videofilmerna är enbart tänkta att finnas till för lärarstudenternas respektive folkhögskollärares självobservation. De utgör således endast ett arbetsmaterial för dem, inte för mig. Videofilmerna är det material utifrån vilket lärarstudenterna uppmärksammar, överraskas och reflekterar kring sina handlingar och vanor i klassrummet. Det är dock enbart ovan nämnda texter som utgjort det empiriska materialet och underlaget för analysen.

Självstudier och självobservationer

Lärarstudenterna, respektive lärarna, har själva tittat på de inspelade videofilmerna och de flesta skriver i sina reflektionstexter, och beskriver i intervjuerna, att de har uppmärksammat vissa saker i sina handlingar och vanor i interaktionen med deltagarna. Det känns därför relevant att ställa sig frågor kring trovärdigheten av den här typen av självobservationer/självstudier då dessa metoder ingår som en bärande del i avhandlingens design. Jag vill därför argumentera något för dessa val. Att det i designen funnits en videofilm som underlag för lärarstudenternas/lärares självobservationer har i detta avseende varit särskilt betydelsefullt. Att som lärare medvetandegöras om de egna handlingarna i klassrummet genom att se sig själv på video beskrivs som ett fruktbart sätt att utvecklas i sin lärarroll. West (2010) och

Maier-Gutheil och Hof (2011) menar att självobservationer både stimulerar och påverkar lärares professionalisering. En videofilm som underlag för denna typ av självobservation bidrar till att lärare kan göra sig själv till ett objekt och på så sätt få ett mer konkret och distanserat underlag att reflektera utifrån (Calandra m.fl., 2006; 2008; 2009; Fox m.fl., 2007; Lazarus & Olivero, 2009; Säljö, 2009; Harlin, 2010). I Oliveros m.fl. (2004) studie beskriver de deltagande lärarna Rob och Ellie att videoverktyget ger dem en verklig bild av det som hände i klassrummet. Ellie uttrycker det med orden; "seeing it helps you to make sense out of it" (ibid, s. 188) och hävdar vidare att videoverktyget ger henne en möjlighet till självobservationer utifrån ett konkret underlag. I Oliveros m.fl. (ibid) studie har de medverkande lärarna också stor tilltro till användandet av video för självstudier.

Självobservationer kan beskrivas som studier av sig själv som objekt och av egna handlingar och idéer. Dinkelman (2003) använder sig av en bred definition på "self-studies" och menar att det kan inkludera flera olika metoder, varav videoinspelningar kan utgöra en del. Inom till exempel lärarutbildningar finns det en stor potential i att arbeta med självobservationer och då har det ofta varit lärarutbildarna själva som har använt sig av olika varianter av metoden. Dinkelman beskriver det som att; "self-studies might explore how the use of videotaped teaching episodes stimulates the reflection of student teachers" (ibid, s. 10). "Self-studies" bygger på att det är något i den lokala och konkreta kontexten som lyfts fram och problematiseras.

"Self-studies" har flera inneboende möjligheter. Det skapar förutsättningar för att få en bättre självinsikt och en bättre förståelse för de egna handlingarna och hur dessa förändras över tid. "Self-studies" utgörs av skapande processer som inte bara förändrar det lärarna gör utan också hur de kan se på sig själva. De kan på så sätt bidra till lärares professionella utveckling genom att de stimuleras i sin reflektion över egna erfarenheter (Bass m.fl., 2002; Zeichner, 2007). Att studera sig själv handlar således oftast om att studera den egna praktiken i syfte att utveckla den och därmed få en större medvetenhet om sig själv och sina tankar (Wilcox m.fl., 2004). Det kan beskrivas som ett sätt att kliva åt sidan och få större distans till de egna handlingarna;

Self-studies involves using methods that facilitates a stepping back, a reading of our situated selves as if it were a text to be critically interrogated and interpreted within the broader social, political, and historical contexts that shape our thought and actions and constitute our world. (Pithouse m.fl., 2009, s. 45).

Den självstudieprocess som lärarna gått igenom i föreliggande studie kan jämföras med den didaktiska ALACT- modell (ALACT står för A= action, L= looking back, A= awareness of essential aspects, C= creating alternative methods of action, and T= trial) som Korthagen m.fl. (2001) har beskrivit. Korthagen och Vasalos (2005) menar att modellen stödjer lärares reflektion genom att den ställer konkreta frågor till dem. Frågor som till exempel; Vad gjorde du? Vad tänkte du? Vad kände du? Jag har haft ALACT-modellen (ibid, s. 49) i åtanke när denna studies design byggdes upp, men modellen har aldrig presenterats för informanterna. I jämförelse med denna studies design kan man säga att fas 1 (A=action) utgörs av den inspelade lektionen, fas två (L=looking back) av att lärarna tittar på videon, fas tre (A=awareness of essential aspects) att de formulerar vad som överraskat dem och som de reflekterat över, fas fyra (C= creating alternative methods of action) att de beskriver handlingar och vanor som de önskar göra på ett annat sätt och till sist i fas fem (T=trial) så prövar de något av dessa alternativ. Idén med att inte förse lärarna med modellen har som tidigare nämnts varit att mitt intresse har varit inriktat på deras spontana överraskningar och vad dessa handlar om. Korthagen och Vasalos (2005) kombinerar ALACT-modellen med en reflektionsmodell som de menar underlättar systematiserandet av innehållet i lärares reflektioner. Min hållning för att inte använda någon reflektionsmodell har varit att även detta kunde styrt lärarna och fått dem att tro att vissa reflektioner skulle varit viktigare än andra.

I den här studien är det studenter på ett lärarprogram och senare färdiga folkhögskollärare som får pröva en metod som bygger på både självobservationer och självrapportering. Det finns forskning som visar på svagheter med både "self-studies" och "self-reports" i vilka studenter eller professionella på något sätt ska göra en bedömning av sig själva i en situation där de agerar i en professionell roll (Goldberg, 1985). Goldberg (ibid) redogör för tidigare forskning som visar att studenter inte alltid har förmågan att problematisera sin egen roll och inte heller tydligt kan beskriva detaljer i sitt eget agerande. Andra menar att "self-reports" visst kan ge värdefulla data speciellt om det finns en ljud- eller videoinspelning som bakgrundsdata (West m.fl., 1993).

Noelle (2002) ställer sig frågan kring varför man överhuvudtaget ska bry sig om vad som verkligen hände. Den narrativa process som är en del av "self-reports" sätter intryck, känslor och intuition i fokus och dessa utgör en viktig informationskälla. Noelles (ibid) studie är en genomgång av olika metoder som använts för att utveckla blivande terapeuter. Hon jämför metoder där handledarna på utbildningen antingen gör direktobservationer av terapisaftal eller tittar på videoinspelade terapisaftal eller enbart har samtal med de blivande terapeuterna. Noelle (ibid) är särskilt intresserad av det som

händer då de blivande terapeuterna beskriver dialogen under ett terapisamtal. Hon menar att denna metod lämpar sig bäst för den mer erfarna blivande terapeuten då han eller hon oftast har uppnått förmågan att själv beskriva, tolka och reflektera komplexiteten i en mänsklig interaktion.

Således finns hela skalan av argument för och emot värdet av ”self-reports”, och graden av kontroll över vilka data som samlas in beror oftast på den design och det vetenskapliga förhållningssätt som har valts. Jag vill mena att mitt val av självobservationer och självrapporteringar ger en grund för ett trovärdigt resultat då lärarstudenterna/lärarna haft en videofilm som underlag och konkret minnesstöd för dem. Detta är fallet genom hela studien förutom i den alldeles inledande delen där lärarstudenterna skrev sin första reflektionstext enbart utifrån sitt minne av det som hände. Jag vill också mena att både lärarstudenterna och lärarna i studien genom sina tidigare undervisningserfarenheter haft förmågan att kunna beskriva sitt agerande i klassrummet på ett reflekterat och trovärdigt sätt. Jag är också mer intresserad av hur de själva väljer att beskriva konsekvenserna av sitt handlande än hur de ”verkligen” handlat. Övriga överraskningarna har tidigare beskrivits som något som kan avslöjas genom videoverktyget och dessa kan sägas motverka alltför tillrättalagda reflektioner. Den inspelade videon från lärarnas undervisning kan på så vis avslöja en spricka mellan deras ”I” och deras ”professional-me”. Mitt val att inte påverka dem med någon färdig modell för reflektion menar jag stödjer idén att den definition av situationen som de väljer att göra verkligen utgår ifrån dem själva och utifrån deras behov.

Kvalitativa intervjuer

I den uppföljande studien samlades data in genom kvalitativa intervjuer. För den här avhandlingens frågor lämpar sig den typen av intervjuer bäst då dessa ger ett rikt empiriskt material (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitativa intervjun söker djupare förståelse kring något fenomen och ambitionen har varit att få lärarna att under intervjuerna tala om de handlingar som de menar att videoverktyget fått konsekvenser för. Intentionen har varit att försöka fånga lärarnas olika sätt att beskriva de förändrade handlingar som de kunnat se på videon och betydelse av det på deras bild av sig själva i lärarrollen.

Den mening som uppstår i själva intervjun är den som skapas i interaktionen mellan intervjuaren och den som intervjuas. Trost (2005) menar att detta synsätt vilar på idéer från symbolisk interaktionism. Det handlar om att försöka förstå de intervjuades sätt att resonera och hur de väljer ut vad de särskilt urskiljer i sitt sätt att se på världen. Miller och Glassner (2011) menar att;

Forskningsstrategi

Research cannot provide the mirror reflection of the social world that positivists strive for, but it may provide access to the meanings people attribute to their experiences and the social worlds. While the interview is itself a symbolic interaction, this does not discount the possibility that knowledge of the social world beyond the interaction can be obtained (ibid, s. 126).

Det som hände under lektionen och som lärarna beskriver under intervjuerna har sin grund i den interaktion som sker mellan parterna. Jag som intervjuare påverkar den som blir intervjuad och tvärtom. Den kvalitativa intervjun är att betrakta som ett interaktivt möte där det som sägs påverkas av båda parter och blir till i mötet mellan intervjuaren och den som ska intervjuas (Trost, 2005). De erfarenheter som jag som intervjuare bar med mig in i intervjun kan därför ha påverkat det som de intervjuade valde att uttrycka. Jag har varit medveten om detta och därför försökt tona ner min egen roll under intervjuerna. Även i mitt tolkningsarbete har jag haft detta i åtanke på så sätt att jag bedömt i vilken utsträckning mina egna bidrag under samtalet kan ha påverkat det som lärarna uttryckt.

Då urvalet av lärare gjorts slumpmässigt innebar det att jag besökte åtta olika folkhögskolor runt om i Sverige för att genomföra intervjuerna. De hölls alltid i en ostörd miljö på den folkhögskola där respektive lärare arbetade. Intervjuerna varade oftast i cirka en timme och spelades in på diktafon. Intervjuerna hade karaktären av relativt öppna samtal men som grund för detta samtal fanns ett antal teman/frågeställningar i en intervjuguide. Intervjuerna kan beskrivas som halvstrukturerade intervjuer då intervjuguiden (se Bilaga 1) visserligen innehöll ett antal frågor men att dessa under intervjuerna snarare presenterades i form av teman (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebar att intervjun stundtals mer liknade ett fritt samtal. Jag fick dock ibland se till att samtalet återvände till att handla om det som för avhandlingens forskningsfrågor var intressanta teman. För mig som intervjuare innebar det också att jag under intervjusamtalen såg till att lärarna relaterade till det som de hade sett på den inspelade videofilmen. Under intervjun påminde jag lärarna om det som de två år tidigare hade skrivit i sina reflektionstexter att de hade överraskats av, och som de önskade förändra. Detta är en metod inspirerad av ”stimulated-recall”-intervjuer (Clark & Peterson, 1986). Metoden bygger på att den som intervjuar fungerar som ett sorts minnesstöd åt informanten genom att påminna om vad som tidigare hänt, till exempel under ett undervisningspass. Lyle (2003) menar att metoden är särskilt lämplig i samband med att en videofilm visas då filmen återskapar den konkreta situationen. I min design ingick att lärarna själva hade tittat på filmen före intervjutillfället. Skälet till detta var att jag såg det

Forskningsstrategi

som en viktig del av studiens design att det just var lärarna själva som skulle lyfta fram för dem viktiga saker från videon. Några av lärarna ville ändå att jag efter intervjun skulle titta på deras inspelade videofilm. Det gjorde jag då, men detta är mer att betrakta som en bakgrund till min förståelse av det som redan sagts under intervjun. Det är folkhögskollärarnas berättelse, deras tolkning av det som de hade sett på videon som utgör studiens empiriska data.

Under intervjuerna har jag haft ambitionen att lärarna skulle ges möjlighet att så fritt som möjligt beskriva sitt handlande i klassrummet och hur de ser på sig själva som lärare i sin yrkesroll. Min förhållandevis långa erfarenhet av kontexten underlättade kommunikationen under intervjun (Blumer, 1969/1986). Denna min förtrogenhet med sammanhanget gjorde det lättare för mig att sätta mig in i lärarnas situation. Mitt sätt att förstå kontexten var troligen ganska likartad den förståelse som lärarna har. Jag har ändock hela tiden haft min egen förförståelse i åtanke och hur den kan ha kommit att påverka både skeendet under själva intervjuerna, och mina tolkningar av det som berättats. Som tidigare nämnts har teorin varit det stöd med vilket jag samtidigt kunna behålla en distans till det som rapporterats.

Blumer (1969/1986) menar att det är av stor vikt att forskning bygger på besök i det undersökta sammanhanget. Jag har inte varit på besök eller gjort observationer inne i lärarnas klassrum. Men videofilmerna har spelats in i lärarnas klassrum och intervjuerna har genomförts på respektive lärares egen arbetsplats. Jag har också tidigare i mitt yrkesliv tillbringat många timmar i olika klassrum på folkhögskolor, både som folkhögskollärare och som besökande universitetslärare i någon lärarstudents klassrum, vilket bidrar till min förförståelse av kontexten. Den enda verklighet som finns är, enligt Blumer (ibid), den som existerar i empirin och det är enbart där verkligheten kan sökas. Som forskare har min ambition varit att försöka se på den aktuella situationen på samma sätt som den som har intervjuats och att försöka tolka de handlingar som hon/han särskilt uppmärksammat.

This means seeing the situation as it is seen by the actor, observing what the actor takes into account, observing how he interprets what is taken into account, noting the alternative kinds of acts that are mapped out in advance, and seeking to follow the interpretation that led to the selection and execution of one of these prefigured acts (Blumer, 1969/1986, s. 56).

Intervjun som form skapar en speciell situation. Den utgörs av ett alldeles speciellt sorts samtal. Mitt intresse har haft sitt fokus i att försöka förstå hur lärarna definierar den verklighet och de handlingar som de konfronteras med på filmen och hur de i sin tolkning väljer att berätta om det. Det

överensstämmer väl med tankegångarna inom symbolisk interaktionism som står för att all forskning ska vila på aktörernas eget sätt att förstå sitt sociala sammanhang. "One has to get inside of the defining process of the actor in order to understand his action" (Blumer 1969/1986, s. 16).

Symbolisk interaktionism är ett i detta sammanhang fruktbart perspektiv då den faktiskt tar i anspråk de erfarenheter som en lärare gör och har gjort. Kunskapen ses inte som något som enbart finns *mellan* individer såsom det ofta presenteras inom andra situerade perspektiv, som till exempel inom det sociokulturella perspektivet (Lave & Wenger, 1991). Inom symbolisk interaktionism får de genom interaktion byggda relationerna istället ett värde även *inom* individen. Genom lärarens erfarenheter konstrueras kunskap som kan komma till uttryck genom handlingar som fungerar väl i dess sociala sammanhang (Blumer, 1969/1986). Lärarna beskrev under intervjuerna hur de på olika sätt försökte att se på vilket sätt deras handlingar än mer skulle kunna anpassas efter deltagarnas behov.

Det fenomen som jag intresserar mig för är lärande och utveckling som en konsekvens av att ha sett sig själv undervisa på en inspelad videofilm. I empirin synliggörs detta som lärarnas förändrade sätt att både tänka och handla i relation till sammanhanget och det är deras egen tolkning och definition av situationen som är det som står i centrum. Symbolisk interaktionism har sitt fokus på hur människor handlar, inte på hur de reagerar, i relation till sitt sociala sammanhang (Charon, 2001/2006). När människor interagerar i ett socialt sammanhang gör de det genom sin förmåga att ta den andres roll och att se och uppfatta situationen utifrån den grupp som de ingår i. Agerandet är inte något som enbart påverkas av den sociala situationen. Det är också ett resultat av den interaktion som sker inom varje människa (ibid). Det valda perspektivets styrka är att det är handlingen som får stå i fokus. Det väsentliga är därmed inte det som berättats utifrån det som har hänt, utan istället hur det har kommit att gestalta sig, och hur detta tolkats i den intervjuades minne.

Kvantitativ och kvalitativ analys

I den första studien finns inledningsvis några kvantitativa mått som ett första steg till en djupare förståelse. De kvantitativa måtten har inget egenvärde och är i avhandlingen inramade av kvalitativa data. Kvantitativa analyser beskrivs annars som att de har till syfte att på ett tydligt sätt kunna mäta något i det empiriska materialet och utgår oftast ifrån forskarens idéer om vad som ska stå i centrum (Alvesson & Skoldberg, 1994). Det var i mitt fall snarare fråga om en första jämförelse av textmängden mellan det första och det andra reflektionsdokumentet som lärarstudenterna skrivit. Det första reflektions-

dokumentet var ett resultat av lärarstudenternas reflektion över vad som hände på den inspelade lektionen enbart utifrån minnet. Det andra reflektionsdokumentet skrevs efter att de hade tittat på den inspelade videon. Anledningen till att dessa jämförelser gjordes var att på ett tydligt sätt kunna visa på en eventuell kvantitativ skillnad mellan dessa båda dokument, en skillnad som då skulle kunna förklaras som ett resultat av att lärarstudenterna hade tittat på den inspelade videofilmen. Även antalet överraskningar räknades i de båda dokumenten och jämfördes.

För att kunna identifiera innehållet av den ökade textmängden och slag av överraskning kompletterades den kvantitativa analysen med en efterföljande kvalitativ analys. Den kvalitativa analysen handlar om att skapa mening ur en massiv mängd data (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det finns i litteraturen många olika sätt att benämna kvalitativa analyser men mitt val är istället att så tydligt som möjligt beskriva mitt tillvägagångssätt. Det empiriska underlaget tolkades med stöd av de teoretiska verktyg som jag valt.

Lärarstudenttexterna har utgjort underlag för den första studien och transkriptionerna av intervjuerna har utgjort underlag för den uppföljande studien. Dessa skrevs ut efter att jag först enbart lyssnade igenom ljudfilerna flera gånger för att åter försätta mig tillbaka till intervjutillfället. Intervjuerna skrevs därefter ut ordagrant i sin helhet vilket kan ses som en första tolkning av det empiriska materialet. Datamaterialet uppfattades från och med detta inte längre som åtta separata texter utan istället som ett gemensamt empiriskt material vilket utgjorde underlag för analysen. Sökandet i texterna fokuserades på mönster som analytiska kategorier, mönster som trädde fram succesivt under arbetets gång. Arbetet genomfördes genom att delar av materialet markerades, både kortare fragment, meningar och längre avsnitt. En kategorisering gjordes därefter för att synliggöra skillnader och likheter i lärarnas berättelser. Det som rapporterats i lärarstudenternas reflektionsdokument och i lärarnas intervjuer tolkades i sin helhet i den referensram som utgörs av teorin.

I analysen har jag letat efter vad som skrivits i lärarstudenternas reflektionstexter och i intervjuutskriften. Jag har sökt efter mönster och variationer i lärarnas beskrivningar av vad de särskilt uppmärksammat i klassrummet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Som jag tidigare nämnt har jag genom min erfarenhet av kontexten hela tiden känt en stark närhet till materialet. Mina analyser har varit inriktade på att identifiera och förstå vad som kunnat tolkas som överraskningar och handlingar och vanor som lärarna har beskrivit även om det ibland har förefallit varit tämligen otidligt för dem själva. I licentiatavhandlingen beskrivs exempel på lärarstudenternas olika sätt att formulera det som jag i analysen tolkar som en överraskning. För förståelsen av mitt sätt att se på relationen mellan den vardagliga förståelsen

av ordet överraskning och det i analysen använda teoretiska begreppet, se teoriavsnittet. Mina frågor till materialet har varit av karaktären; vad är det som lärarna tycker är så självklart att de inte uttrycker det, vad tycker de är anmärkningsvärt, vad är det de säger att de gör och vad säger de att de inte gör, vilka saker är det som är gemensamma respektive skiljer sig åt?

I materialet har lärarnas beskrivningar av det som de har uppmärksammat markerats med olika färgöverstrykningar. Därefter har jag provat vilka teman jag kunnat se när jag tittat på dessa markeringar. Dessa teman har sedan kunnat utvecklas till kategorier som benämnts med relevans i förhållande till mina frågeställningar. För att på ett tydligt sätt kunna visa läsaren hur en sådan kategori kan exemplifieras har direktcitats redovisats som visar på hur några av informanterna uttryckt sig. Citaten har återgetts med de fingerade namn som jag har gett de medverkande i syfte att avidentifiera dem.

Trovärdighet och giltighet

Inom den naturvetenskapliga forskningstraditionen handlar trovärdighet och giltighet oftast om att mäta på ett korrekt sätt och att instrumenten är att lita på. Om rätt företeelse har studerats, det vill säga om undersökningen studerat det som var avsett att undersökas (validitet) och om det mätts på rätt sätt (reliabilitet), kan inte på samma sätt besvaras inom den kvalitativa forskningstraditionen (Larsson, 2005b; Kvale & Brinkmann, 2009; Bryman, 2012). Här är det istället en djupare förståelse av ett fenomen som eftersöks. Det handlar då snarare om de genom analysen valda kategorierna verkligen överensstämmer med det som informanterna velat beskriva eller om kategorierna istället konstruerats för att överensstämma med forskarens omedvetna hypoteser kring det undersökta fenomenet. Att så noggrant och tydligt som möjligt presentera och förklara de valda kategorierna, och att redovisa citat som exemplifierar dessa har varit vägledande i det arbetet. Teorins påverkan på metodvalet inverkar också positivt på trovärdigheten genom att den har fungerat så väl för de valda forskningsfrågorna och genom att samma teori funnits med genom hela arbetet. Ytterligare en faktor som stärker trovärdigheten är den valda designen med en uppföljande studie efter så pass lång tid som två år och med samma informanter.

I den första delstudien gjordes inledningsvis flera olika typer av kvantitativa beskrivningar. Textmängder mättes och jämfördes, antal överraskningar räknades och så vidare. Dessa mätningar har bidragit till att underbygga de kvalitativa analysdelarna. En kombination av metoder styrker oftast trovärdigheten av resultatet och jag vill mena att det i detta fall gjorde det.

Det lärarna berättade under intervjuerna skulle kunna sägas vara anpassat till mig som person eller till studiens syfte. Det som styrker mina argument mot detta är att det som lärarna har beskrivit i sina texter och under intervjuerna har sin grund i ett konkret händelseförlopp som de har sett på den inspelade videon. Min egen påverkan på själva intervjusituationen fanns ändå som en faktor att ta i beaktande. Jag kunde under intervjuerna ha valt att understryka det som sades, eller förhålla mig kritisk. Båda dessa hållningar har jag så långt det är möjligt försökt undvika. Dock är det så att de följdfrågor som jag ställde kan ha innehållit värderande inslag av det som tidigare sagts, men min hållning har varit att försöka vara medveten om det. När det gäller min förförståelse är den något som inte kan bortses ifrån. Den är både en styrka och en svaghet. Den kan ha påverkat och styrt datainsamlingen i den riktning jag velat utifrån studiens syften. Förförståelsen kan även ses som betydelsefull då de egna erfarenheterna av kontexten kunnat bidra till en förtroendefull intervjusituation (Hammersley & Atkinson, 1995).

Frågan om generalisering av studiens resultat är förstas svårbedömd. Det finns särdrag inom folkhögskolan, till exempel talet om en särskild folkhögskoleanda (Paldanius, 2007), men det hindrar inte att pröva tanken att resultatet också kan ses i ett utvidgat sammanhang. Under vissa premisser kan vi försiktigt uttala oss på en mer generell nivå. Detta gäller för vissa fenomen som kan studeras i olika kontexter men där de grundläggande värdena är gemensamma för de personer som finns i dessa sammanhang (Larsson, 2009). Här vill jag mena att det inom folkhögskolan finns vissa gemensamma drag, till exempel framkommer det av Paldanius (2007) att en gemensam människosyn hos folkhögskollärarna kan spåras. Därför kan det vara möjligt att generalisera bortom vad just informanterna i den här studien säger och anta att liknande resultat hade kunnat fångas i något annat folkhögskolesammanhang.

Frågan om en generalisering utanför folkhögskolan måste också besvaras. Folkhögskolan har genom vissa strukturella förutsättningar en särställning gentemot andra skolformer. Dock kan antas att det finns vissa gemensamma kunskapsuttryck som delas mellan lärare i allmänhet (Magnusson, 1998) och att det därför kan vara möjligt att se resultaten i relation till ett bredare sammanhang. Mina resultat är visserligen specifika men utgör ett slags mönster som även andra lärare än folkhögskollärare kan ta del av och känna igen sig i (Larsson, 2009). Även lärarutbildare från andra sammanhang kan förhoppningsvis också ta del av resultaten och relatera dem till de lärarstudenter de möter och till de sammanhang de finns i. Vad är det då i min analys som kan generaliseras? Resultaten bidrar med förslag på de konsekvenser som kan bli följden av att lärare får möjligheten att använda sig

av videoverktyget. Det kan handla om att upptäcka en sorts skillnader mellan ”I” och ”professional-me”. När det gäller mer specifika förändringar, som har sitt ursprung i den konkreta situationen, så kan man inte förvänta sig att finna dem i andra sammanhang.

Forskningsetiska överväganden

De lärarstudenter som deltog i den första studien fick uppgiften att videofilma en lektion som en kursuppgift under sin lärarutbildning. Frivilligheten när det gäller deltagandet skulle därmed kunna ifrågasättas. Lärarstudenterna fick dock information om att denna kursuppgift skulle komma att utgöra underlag för en studie och i samband med detta tillfälle fick de också vetskap om att det var frivilligt att genomföra uppgiften på det sätt som det var tänkt med videoinspelning. Det kunde till exempel inträffa om deras deltagare på folkhögskolan inte gav sitt samtycke till att bli filmade eller om lärarstudenterna av andra skäl inte ville spela in sin egen undervisning. De fick då istället genomföra kursuppgiften utan att använda sig av video. Det fanns alltså olika skäl till att det var några lärarstudenter som valde att lämna in sin kursuppgift utan någon videoinspelning och det utgjorde ändå underlag för att de blev examinerade på kursuppgiften. Det är en av orsakerna till att endast trettioåtta av de fyrtiotre lärarstudenterna lämnade in sina reflektioner med video som grund, det fanns också någon som inte genomförde uppgiften alls. Lärarstudenterna informerades om att skicka in både videofilmer och reflektionstexter och att detta material skulle hanteras säkert. Videofilmerna utgör inte något empiriskt material i studien utan är enbart att betrakta som lärarstudenternas eget arbetsmaterial. Det som utgör den första studiens empiriska data är således enbart reflektionstexterna.

Till den uppföljande studien var deltagandet också frivilligt och de som var positiva till att delta sökte och fick också tillstånd från sina deltagare att videofilma i klassrummet. En lärare ställde fördjupade frågor om syftet med studien och hur det empiriska materialet skulle hanteras innan hon tackade ja till att delta i studien. Videofilmerna utgör inte heller i denna studie någon forskningshandling. Jag behöver således inte ta i beaktande alla de frågeställningar som Almqvist m.fl. (2003) lyfter fram när det gäller arbete med video i klassrumsforskning. Videofilmerna omfattas alltså inte i detta sammanhang av offentlighetsprincipen, vilket reflektionstexterna och intervjutranskriptionerna gör. Tyvärr är min hållning till det filmade materialet på några punkter litet otydligt formulerat i licentiatavhandlingen. Jag var då inte tillräckligt medveten om hur detta skulle beskrivas. Till den uppföljande studien samlade jag enbart in de inspelade ljudfilerna från intervjuerna, videofilmerna var lärarnas eget material och behölls också av

Forskningsstrategi

dem. Både reflektionstexter, ljudfiler och intervjutranskriptioner är arkiverade.

I samband med att uppgifterna gavs informerades lärarstudenterna/lärarna om att de kunde avbryta sin medverkan när som helst under pågående process. De fick också information om hur de skulle beakta de etiska frågorna i relation till de deltagare som de skulle komma att videofilma. De ombads att be sina deltagare om samtycke till att få filma i klassrummet då dessa också skulle komma att höras och synas på inspelningen.

Ett löfte till de medverkande lärarstudenterna/lärarna var också att allt material skulle behandlas med största möjliga konfidentialitet så att risken att kunna identifiera någon skulle vara så liten som möjligt. Lärarstudenterna/lärarna är anonymiserade genom att de getts nya namn och citat som skulle kunna identifiera någon skola eller person har inte redovisats. Samma fingerade lärarnamn har använts i de båda delstudierna.

Under hela processen har således etiska överväganden kring informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet som bygger på Vetenskapsrådets (2002) etiska riktlinjer varit vägledande i de val som har gjorts. Både lärarstudenterna/lärarna och deltagarna kan ha utsatts för ett visst obehag i samband med videoinspelningarna. Min förhoppning är att det obehag och den störning som inspelningarna i klassrummen kan ha utgjort ska komma att uppvägas av resultatets betydelse för folkhögskolan och för de människor som finns i det sammanhanget.

Sammanfattning av de ingående studierna

Avhandlingen består av två delstudier som i texten benämns som; *Den första studien* och *Den uppföljande studien*. Det är dessa båda delstudier som här presenteras i sammanfattad form. Avslutningsvis presenteras det samlade resultatet av hela avhandlingen.

Den första studien – licentiatavhandlingen

Bakgrund, teori och frågeställning

Att som lärare reflektera över handlingar och val i den egna undervisningen beskrivs ofta som ett sätt att utvecklas som lärare. Reflektionen är något som visat sig kunna stimuleras om lärare ges tillgång till någon sorts verktyg för detta. Under en lärarutbildning är det därför av stort värde att studenter ges möjlighet att få pröva någon metod som de även som färdiga lärare kan använda sig av för sin fortsatta professionella utveckling. I den här studien har lärarstudenter som gick sista terminen av folkhögskolläroprogrammet fått möjligheten att spela in sin egen undervisning på video, titta på den inspelade filmen och reflektera över sina handlingar.

Avhandlingen bygger på Deweys (1933) idé att vi människor upprätthåller handlingar och vanor så länge inte något stör, förbryllar eller överraskar oss. Schön utvecklade Deweys idéer i en mer praktisknära kontext och talade om reflektionens betydelse för att kunna utvecklas i en yrkesroll. Han beskrev på vilket sätt överraskningar påverkar praktiker i deras vardag och menade att; ”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).

Syftet med studien var att undersöka om videofilmad undervisning kan utgöra ett relevant verktyg som stöd för lärarstudenters reflektion och lärande och vilket tillskott videoinspelningar av den egna undervisningen ger till deras reflektion. Huvudfrågan som ställdes var:

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

Frågan delades upp i följande fyra underfrågor:

- 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 studenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm?

Genomförande och analys

Våren 2009 fick 43 folkhögskollärarstudenter som en del i sin utbildning uppgiften att spela in en av sina lektioner på video. Ingen styrning av den valda lektionen gavs och inte heller av hur eller kring vad lärarstudenterna skulle reflektera. Detta var en medveten strategi för att fånga det som lärarstudenterna själva tyckte var väsentligt och som de överraskades av. Efter att lärarstudenterna filmat sin lektion skrev de ett reflektionsdokument omkring det som de särskilt hade uppmärksammat i sin undervisning utifrån sitt minne. Därefter tittade de på den inspelade videofilmen och skrev ytterligare ett reflektionsdokument, nu med videon som grund. Det är dessa texter som utgör studiens empiriska underlag. Videofilmerna har varit lärarstudenternas arbetsmaterial.

För att analysera och tolka det som lärarna beskrev lånades begrepp från pragmatismen som till exempel *övertäckning*, som här används som ett teoretiskt begrepp. Från symbolisk interaktionism lånades begreppen *"I"* och *"me"*. Ett särskilt begrepp *"professional-me"* prövades för att kunna förstå hur de erfarenheter som lärare har, och som har med den professionella rollen att göra, påverkar deras *"I"*. Dessa begrepp användes i analysen av de reflektionstexter som lärarstudenterna hade skrivit. Begreppen utgjorde här de teoretiska verktyg som underlättade förståelsen av hur lärarna såg på sig själva när de tittade på den inspelade videon. Designen byggde på idén att lärarstudenterna kunde se sitt spontant agerande *"I"* när de tittade på den inspelade videofilmen och att de då blev överraskade av olika saker, saker som de inte tidigare varit medvetna om och därför inte skrev något om när de reflekterade över sin undervisning enbart utifrån minnet.

Analysen grundade sig på de båda reflektionsdokumenten. Det som i analysen eftersöktes var både kvantitativa och kvalitativa skillnader mellan de båda texterna. Det som ägnades särskild uppmärksamhet var tillskottet i

den senare reflektionstexten. Det är det som utgör lärarstudenternas överraskningar.

Resultat

Här presenteras kortfattat resultatet av studiens fyra underfrågor.

Hur bedömer lärarstudenterna själva det didaktiska verktygets värde? Resultatet visade att lärarstudenterna uppskattar den erfarenhet som det är att ha spelat in och tittat på sig själva i lärarrollen. De gör det trots det obehag som många skrev att de kände kring denna uppgift. Flera upplevde det som störande att ha en videokamera riktad mot sig när de undervisade även om denna störning oftast minskade efter ett tag. Att sedan titta på filmen var för många än mer skrämmande. De menade dock att videoverktyget ändå haft stort värde för dem när det gäller att bli mer medvetna om hur de agerar i klassrummet. De skrev att filmen gjorde att de fick distans till sig själva och att de fick ett konkret underlag att reflektera över. För de flesta var det här första gången som de såg sig själva i sin professionella roll, och de skrev att det var bra att det enbart var de själva som skulle titta på filmen och reflektera över vad som utspelade sig där.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till ökad reflektion? Till denna fråga har 28 av lärarstudenttexterna analyserats. Anledningen till bortfallet var att det var svårt att på ett tydligt sätt skilja på den text som skrivits före respektive efter videotittandet. I 26 av de 28 texterna var det fler tecken i det andra reflektionsdokumentet än i det första. I två av texterna var det färre tecken. I de flesta av texterna låg ökningen i textmängd på cirka 50 %. I fem av texterna var det en ökning av textmängden med mer än 200 %. Den rimligaste tolkningen av resultatet är att lärarstudenterna upptäckte fler och nya saker när de fick större distans till sig själva med stöd i filmen. Vi kan anta att videon skapade förutsättningar för en större innebördsrikedom än det som lärarstudenterna kunde uppmärksamma från minnet av undervisningen.

I vilken utsträckning bidrar det didaktiska verktyget till att lärarstudenterna blir överraskade av vad de ser? Till denna fråga kunde reflektionstexter från 38 lärarstudenter användas. Studiens design antas fånga in mer text, nya reflektioner över det som överraskat lärarstudenterna. Det som undersöktes under denna fråga var antalet överraskningar som lärarstudenterna beskrivit. Dessa överraskningar definierades utifrån språkliga uttryck som kunde tolkas som att lärarstudenterna uppmärksammat något nytt. Det ”I” som de såg

Sammanfattningar av de ingående studierna

agera på filmen överensstämde inte med det ”I” som de trodde de skulle få se. I 33 av de 38 analyserade texterna återfanns mellan en och 15 överraskningar. I fem av de 38 texterna fanns inget som visade att något nytt hade uppmärksammats. Medianen för antalet överraskningar var fyra. Resultatet tolkas som att det kan ha att göra med hur erfaren lärarstudenten är när det gäller att undervisa. Den oerfarne överraskas troligen mer än den erfarne. Variationen kan också ha sin grund i förmågan att reflektera.

*Vad överraskas studenterna av när de betraktar sin egen undervisning på videofilm? Det som lärarstudenterna överraskades av hade inte så ofta att göra med ämnesdidaktiska frågor utan hade istället sin grund i allmändidaktiska frågor. Detta kan förklaras med att lärarstudenterna inte haft någon specifik reflektionsmodell att utgå ifrån. En sådan hade troligen styrt deltagarna till att reflektera mer över själva ämnesinnehållets behandling. Det kan också ha att göra med att folkhögskolläraryrket mer är att betrakta som en generalistutbildning än en utbildning för ämnesspecialister. Det finns tre riktningar i vad lärarstudenternas överraskningar handlade om. Den första riktas utåt och har sin grund i lärarstudenternas syn på deltagarna i klassrummet. Dessa överraskningar hade fokus på lärarstudenternas svårigheter när det gäller att uppmärksamma deltagarnas behov. En annan inriktning handlade om vad lärarstudenterna överraskas av när det gäller hur de ser på sig själva och sitt uppdrag. Den tredje inriktningen handlade om deras förmåga att hantera den tidsmässiga aspekten. Resultatet presenterades under följande fem teman; *Interaktion med och mellan deltagarna; Interaktion med deltagare som har någon funktionsnedsättning; Ledarstil och vem som har makten i klassrummet; Utseende, kroppsspråk och röst; Att hantera tiden.**

Diskussion

Lärarstudenterna överraskades och reflekterade över att de ofta brast i lyhördhet i relation till deltagarna. De hade en ambition att skapa en levande dialog och att deltagarna skulle ha reellt inflytande över det som händer i klassrummet. På videon såg de dock att de inte alltid lyckas med detta. Lärarstudenterna visade i sina reflektionstexter att de är ambitiösa i sin yrkesroll och de beskrev hur de önskade förändra det agerande som de upplevde som bristfälligt och oönskat i sitt lärarskap. Deras ”professional-me” innefattar erfarenheter som deras ”I” ännu inte klarar av att förverkliga. Talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet kan kanske vara en av orsakerna till att kraven på den egna rollen är så stora. Lärarstudenterna överraskades också över saker som de tyckte var positiva och som de ville

utveckla vidare. Flera av lärarstudenterna reflekterade över att de trots de brister de uppmärksammade ändå tyckte sig se en kompetent och professionell lärare på videofilmen.

Videofilmen gav lärarstudenterna en möjlighet att lättare uppmärksamma saker i sin undervisning, och i sina handlingar och vanor som de inte tidigare varit fullt medvetna om. Vi kan anta att videon har bidragit med en distanserad bild som gjort att lärarstudenterna kunnat göra sig själva till ett objekt för undersökning. Den inspelade filmen kan därmed sägas utgöra det verktyg med vilket de kan se olika lösningar som de framöver kan ha med sig in i kommande undervisningstillfällen. Videoverktyget har i enlighet med den valda teorin påverkat deras ”professional-me” som i sin tur kan komma att påverka deras ”I”.

Det finns visst fog för att hävda att den empiri som ligger till grund för resultaten innehåller en viss osäkerhet då den bygger på lärarstudenternas självobservationer och självrapporteringar. Risken med detta är att lärarstudenterna ”ser vad de vill se” och skriver om just detta i sina texter, eller att de känt sig manade att ”svara” i enlighet med vad de trott att jag önskat. Då de spontant beskriver olika sorters ”övertäckningar”, och gör det utifrån ett konkret underlag i form av videon, menar jag att det motverkar risken att deras texter inte skulle kunna bidra till ett trovärdigt resultat.

Den uppföljande studien - artikel 1

Bakgrund, teori och frågeställning

Artikeln bygger på en longitudinell studie i vilken syftet var att undersöka om lärare med stöd av video från egen undervisning utvecklar eller förändrar sina handlingar över tid. Studien vilar på Deweys (1929/1958) idéer om att människor utvecklas genom att interagera med sin omgivning och att verkligheten framstår så som den uppfattas genom de egna erfarenheterna. Genom att reflektera över och problematisera handlingar ges förutsättningar för ett agerande som blir alltmer välfungerade. Nya handlingar uppstår inte slumpmässigt utan är en följd av tidigare erfarenheter, och det är först när en handling prövas som dess konsekvenser blir tydliga. Handlingar som fungerar väl kan utvecklas till vanor vilka underlättar vår tillvaro. Dessa vanor bibehålls fram till att det uppstår något oväntat, något som överraskar. Meads (1995) begrepp, ”I” och ”me”, används för förståelsen av att lärarna vanligtvis har svårigheter att reflektera över sitt spontant agerande ”I”, istället är det med sitt ”me” som de kan göra detta. Med den inspelade videon som underlag blir det dock möjligt att tänka sig att det är sitt ”I” som lärarna ser

och att det är kring detta som de kan reflektera. En reflektion som påverkar deras ”me” och som i nästa steg kan komma att påverka deras ”I”.

Resultatet bygger på en uppföljning av den första studien. Lärarstudenterna beskrev två år tidigare, att de i sin undervisning hade sett att de agerade på ett sätt som de önskade förändra. Forskningsfrågan som ställdes var därför:

Vilka förändrade undervisningsvanor beskriver lärarna efter att de har sett sig själva undervisa på en inspelad video ytterligare en gång?

Genomförande och analys

Det var 15 av de 38 lärarstudenterna som deltog i den första studien som slumpvis valdes ut och tillfrågades våren 2011 om de ville medverka i en uppföljande studie. Åtta av de tillfrågade var positiva till det. De hade nu arbetat som examinerade folkhögskollärare i två år. Lärarna fick återigen uppgiften att videofilma en av sina lektioner. Inför denna uppgift blev de informerade om att de skulle bli intervjuade efter att de hade sett på videofilmen. Intervjuerna, som var av typen halvstrukturerade kvalitativa intervjuer, genomfördes på respektive lärares egen folkhögskola. Den videoinspelning som folkhögskollärarna gjorde två år tidigare fick dem att bli överraskade av något och på så sätt bli mer medvetna om hur de agerade i relation till deltagarna i klassrummet. Det som stod i fokus två år senare var därför om reflektionen över hur deras ”I” agerade på den första videofilmen hade påverkat deras undervisning, och om detta lett till förändrade handlingar som denna senare videoinspelning kunde visa på. Under intervjuerna blev lärarna påmind om saker som de två år tidigare hade skrivit att de särskilt överraskades av i samband med den förra videoinspelningen. Särskilt intresse under intervjuerna ägnades därför åt om de beskrev att de kunnat se om de hade utvecklat handlingar som de två år tidigare hade skrivit att de önskade förändra.

Den kvalitativa analysen inriktades mot att i intervjutranskriptionerna särskilt leta efter sekvenser där folkhögskollärarna på olika sätt beskriver och tolkar sina handlingar i klassrummet och hur dessa sattes i relation till tidigare handlingar. Det dominerande draget i lärarnas beskrivning av hur de hade förändrat sina vanor sedan de tittade på den första videofilmen 2009 var att de 2011 såg ett mer tydligt deltagarorienterat förhållningssätt i sin undervisning. I det empiriska materialet kan ett antal variationer med olika innebörder av denna förskjutning av lärares dominans spåras.

Resultat

Sju av de åtta lärarna beskriver att de antingen har utvecklat helt nya vanor, eller att de har utvecklat tidigare vanor och en lärare menar att hon inte förändrats i någon nämnvärd utsträckning. De förändringar som rapporteras handlar om att lärarna ser att de har tonat ner sin egen roll till förmån för deltagarnas inflytande över det som händer i klassrummet. I resultatet beskrivs detta under de fyra kategorierna; *Deltagarnas ökade möjligheter till talutrymme*; *Minskat servicetänkande*; *Minskad kontroll – ökat ansvar för deltagarna vad gäller undervisningens innehåll och metoder*; *Byggande av relationer*.

Under kategorin *Deltagarnas ökade möjligheter till talutrymme* finns exempel på hur lärarens förändrade undervisningsvanor fått deltagarna att prata mer, både genom att delta i en dialog med läraren men också genom att samtala med varandra. Lärarna som beskrivit detta menar att det är viktigt att deltagarna får och tar ett större talutrymme då samtalet på så sätt blir mer angeläget och mer relevant för deltagarna själva.

Exempel på kategorin *Minskat servicetänkande* utgår särskilt tydligt från en av lärarna som menar att han tidigare fixade och ordnade så att resultatet av deltagarnas arbete skulle bli så bra som möjligt. Han blev genom den första videon medveten om detta och har alltsedan dess förändrat sitt sätt att agera så att han alltmer har lagt över ansvaret att lösa problem på deltagarna själva. Han inser att det förhållningssättet är mer gynnsamt för läroprocessen men säger också att han tidigare inte var vare sig tillräckligt trygg eller tillräckligt erfaren för att kunna agera på ett sådant sätt.

Kategorin *Minskad kontroll – ökat ansvar för deltagarna vad gäller undervisningens innehåll och metoder* innehåller resultat som visar på lärarnas beskrivningar av hur de tidigare haft behov av att ha en större kontroll över vad som skulle hända i klassrummet. Överraskningen från den första videon att deltagarna hade så lite inflytande över det som hände har fått flera av dem att förändra sitt sätt att se på sitt eget agerande. Några av lärarna beskriver hur de på den senare videon sett att de utvecklat sätt att undervisa som fått deltagarna att bli mer ansvariga för både innehåll och metoder.

Det som förefaller vara i centrum i lärarnas beskrivningar av sina undervisningsvanor är *Byggande av relationer* med och mellan deltagarna. Lärarna menar att deltagarnas medverkan i undervisningen bygger på att de känner varandra och litar på varandra. Både valet av ämne och metoder påverkar hur detta gestaltar sig och en lärare beskriver hur hon också numera talar med sina deltagare om hur de förhåller sig till varandra.

Diskussion

Lärarna beskriver att de tidigare inte riktigt hade utvecklat metoder som stimulerade deltagarna att vara aktiva i undervisningen. Några av dem menar också att de delvis handlade omedvetet efter en sorts idé om att undervisning gick ut på att förmedla kunskap. Den förändring som de ser och rapporterar handlar om att de tar deltagarnas erfarenheter och kunskaper på allvar och att de är måna om att deltagarna också ska ges utrymme att dela med sig av dessa. Lärarna säger att de numera i större utsträckning vågar lita på sin egen förmåga till ett kompetent handlande. De behöver inte längre ha hela lektionen färdigplanerad utan vågar släppa på kontrollen och lita på deltagarna och deras förmåga att bidra till undervisningen. Flera uttrycker det som att de som lärare kanske tidigare underskattat deltagarnas förmåga att vara delaktiga i undervisningen. Lärarna menar att denna utveckling till största delen är ett resultat av deras undervisningserfarenhet och därför tagit tid att utveckla. Detta är en förändring som i enlighet med Meads idéer har skett i deras "me". När deras "me" förändrats påverkar det också deras framtida handlande, deras "I". Lärarnas förändring kan beskrivas som en utveckling mot en mer idealistisk hållning till sitt lärarskap. En hållning som troligen har sitt ursprung i de idéer som odlas både på deras folkhögskola och i den folkhögskolläroverutbildning som de har genomgått.

De lärare som sedan tidigare hade lång erfarenhet av undervisning har snarare utvecklat än förändrat sina tidigare vanor. Kanske kan videon ha bidragit till att de kommit ytterligare ett steg när det gäller medvetenheten kring hur de undervisar. Troligen har den bild som videon har gett dem kunnat sättas i relation kring hur de önskar vara som lärare.

Självklart kan det finnas svagheter i tilltron till lärarnas beskrivningar av sina nya och förändrade vanor. För det första är det svårt att urskilja videons bidrag från andra erfarenheter som lärarna gjort under de två år som gått. För det andra bygger hela studiens design på lärarnas självobservation och självrapportering vilket i sig kan innehålla svagheter. Det som styrker resultatet är dock att lärarna genom videon vid två tillfällen fått en konkret bild av sitt spontant agerande "I" vilket oftast resulterat i överraskningar som i sin tur möjliggjort en mer kritisk reflektion. Under intervjuerna talar de ibland allmänt om sitt sätt att agera i klassrummet men de refererar också ofta till videon och ger konkreta exempel på saker som de har uppmärksammat. Det är på de senare som resultatet vilar.

Den uppföljande studien - artikel 2

Bakgrund, teori och frågeställning

Den här artikeln har avhandlingens bredaste fokus. Den bygger på idén att lärare som har fått möjlighet att arbeta med video genom det fått tillgång till ett verktyg och en metod som kan stimulera deras förmåga att reflektera. Detta skulle kunna vara betydelsefullt för deras professionella utveckling på lång sikt.

På senare tid har en diskussion pågått som handlat om huruvida vuxenlärares kompetens kan ses som antingen universell eller som lokalt situerad. Policydokument från EU beskriver en ambition att implementera ett antal nyckelkompetenser för vuxenlärare (Research voor Beleid, 2010). Jütte m.fl. (2011) menar dock att vuxenlärare inte kan ses som en enhetlig grupp då deras arbetsmiljöer är så varierande och lärares utveckling snarare bör utgå från vars och ens specifika kontext. En kritisk reflektion över gjorda erfarenheter beskrivs som en väg till en ökad medvetenhet omkring de värderingar som ligger till grund för en lärares handlingar, vilket kan ses som en del i en professionell utveckling (Day & Sachs 2004; Kelchtermans, 1993; Billet, 2007; Olesen, 2001; 2007). Videospelningar och självobservationer kan utgöra relevanta verktyg för lärare när det handlar om att på ett konkret och distanserat sätt få insikt i det egna agerandet i klassrummet. Videofilmen kan komma att presentera en alternativ eller motstridig bild till den som lärarna kanske annars har av sig själva.

Studien bygger på begrepp lånade från pragmatisk filosofi och från symbolisk interaktionism. Lärare utvecklar vanor som fungerar i vardagen men när något i situationen överraskar tvingas de att reflektera över vad som händer. Detta kan leda till att nya handlingar utvecklas som fungerar bättre. På så sätt kan en dynamisk förändring över tid beskrivas och idén är att videoverktyget stimulerar denna process. Den som agerar i klassrummet är med Meads (1995) begrepp lärarens "I" och reflektionen över "I":s handlingar kan leda till förändringar i lärarens "professional-me" som i sin tur kan förändra kommande handlingar hos "I". Schön (1983) utvecklade de pragmatiska idéerna i ett praxisnära sammanhang och hans sätt att beskriva "reflection-on-action" är det som bäst beskriver den process då lärarna reflekterar kring sin undervisning efter att de har tittat på den inspelade videofilmen.

Syftet med studien var att undersöka om videospelningar från lärares egen undervisning enligt detta resonemang kan bidra till deras professionella utveckling. Studiens specifika fokus var att se hur lärare beskriver detta efter att ha arbetat med videospelningar från egen undervisning, vid två tillfällen

Sammanfattningar av de ingående studierna

och med två års mellanrum. Videoverktyget som sådant är inte anpassat efter att skapa en uniform syn på lärarskap utan stöder istället tanken att lärares professionella utveckling stärks utifrån ett konkret, lokalt perspektiv. Dess värde ligger i att det utgår från att lärares utveckling grundar sig på lokala förutsättningar och på deras personliga förhållningssätt. I artikeln ställdes följande två frågor:

Vilka olika konsekvenser beskriver folkhögskollärarna att deras tittande på inspelad video från den egna undervisningen har fått på deras professionella utveckling?

Hur påverkar dessa konsekvenser folkhögskollärarnas bild av sig själva i lärarrollen?

Genomförande och analys

Genomförandet liknar det som beskrivits för den förra artikeln men med ett annat fokus i analysen. Det som eftersöktes i det empiriska materialet var denna gång lärarnas beskrivningar av på vilka olika sätt videoverktyget har bidragit till deras professionella utveckling. Denna utveckling kan ses som en minskande skillnad mellan deras ”I” och deras ”professional-me”.

Resultat

Resultatet delas in i två teman; Det första temat handlar om lärarnas upplevda och beskrivna konsekvenser av att ha arbetat med video. Det andra temat handlar om vilka pedagogiska konsekvenser detta fått för deras lärarskap. Det finns i resultatet en viss osäkerhet kring hur lärarnas andra erfarenheter också kan ha påverkat detta.

Lärarna talar om att videoinspelningarna från deras undervisning gett dem en möjlighet att se sig själv, sitt ”I”, på ett mer objektiva sätt. De beskriver svårigheterna att reflektera över sin handlingar mitt uppe i en undervisningssituation då de har många val att hantera. När de sedan efteråt reflekterar kring undervisningen utifrån sitt minne tolkar jag det som att denna bild redan är påverkad av deras ”professional-me”. När de får använda videoverktyget har detta förändrat deras möjlighet till reflektion och också bidragit till att de sett nya saker i sitt agerande. Det tyder på att de flesta av lärarna tidigare haft en bild av sig själva i lärarrollen som fått revideras efter att de har tittat på den inspelade videon. Till exempel menar flera av lärarna att de upptäckt att de agerar på ett professionellt sätt, något som de inte tidigare trott. De menar att de oftast när de reflekterar över sin undervisning är väldigt självkritiska, och att det är det som inte gått så bra som de kommer

Sammanfattningar av de ingående studierna

ihåg och reflekterar över. Med filmen som underlag ser de även det som de tycker är positivt. Lärarna menar att videoverktyget också bidragit till att de på ett tydligare sätt kunnat se den interaktion som sker mellan dem och deltagarna och mellan deltagarna.

Den nya vetskapen om att de som lärare uppträder professionellt i sitt sätt att genomföra sin undervisning gör att de känner sig säkrare i sin lärarroll. En lärare säger att hon två år tidigare inte alls var så säker på sig själv men att videon har bidragit till att hon numera faktiskt är mera medveten om hur hon agerar i klassrummet och att detta styrkt hennes tilltro till den egna förmågan. Lärarna beskriver hur arbetet med videoinspelningarna lett till att de upptäckt och utvecklat en metod att reflektera som de också kan stimuleras av när de reflekterar utan video som underlag. Kanske kan det innebära att de har utvecklat en vana att reflektera på ett mer kritiskt sätt.

Lärarnas ökade tilltro till sig själva får konsekvenser för deras pedagogiska handlande. De menar att de numera vågar experimentera mer i sin undervisning och att de överlåter mer av problemlösningen till deltagarna själva. De säger att det faktum att de numera arbetar mer tillsammans med deltagarna också har påverkat relationen till dem. Detta ser lärarna som en grund för att de numera i högre utsträckning vågar utmana deltagarna i deras föreställningar.

Lärarnas erfarenhet av att ha sett sig själv undervisa har också lett till andra konsekvenser. Ett par av lärarna beskriver att det har bidragit till att de också har sett och reflekterat över den komplexa situation som de har att hantera i klassrummet. De känner en viss oro för hur de ska orka med sitt uppdrag som folkhögskollärare framöver. Lärarnas beskrivningar av arbetet visar att deras ambition är hög, men det utökade ansvaret som lärare och det faktum att alltfler deltagare behöver individuellt stöd gör att de också känner tvivel inför framtiden.

Diskussion

Lärarnas har på videon sett att de i flera avseenden har utvecklat en undervisning som de tycker ser professionell ut och detta gör dem tryggare i sitt lärarskap. Jag finner i resultaten stöd för att deras utveckling handlar om att de numera lyckas organisera en mer varierad undervisning och att de har en ökad förmåga att kunna se sig själva i lärarrollen också på ett mer distanserat sätt. Vi kan anta att detta är ett resultat av att de sett sig själva på video och att detta verktyg också bidragit till att medvetandegöra dem om de värderingar som ligger bakom deras förändrade undervisningsvanor. Enligt tidigare resonemang kan vi dock inte veta hur bidraget från andra erfarenheter spelar in på lärarnas beskrivningar av detta.

Sammanfattningar av de ingående studierna

Ovanstående resonemang stöder idén om att lärares utveckling kan ses som ett resultat av en kritisk reflektion kring de egna erfarenheterna och att utvecklingen därmed är personligt orienterad. Det finns dock anledning att anta en viss försiktighet i relation till resultatet. Lärarna har själva observerat sina handlingar i klassrummet på videon. De har själva beskrivit vilka reflektioner som detta har gett upphov till och slutligen också vilka konsekvenser som videon i relation till andra erfarenheter har bidragit med till deras professionella utveckling. Mina argument för trovärdigheten i resultaten är att videon gett lärarna en konkret bild av det som hände. Den visar detaljer men också en helhet. Ytterligare saker som talar för trovärdigheten i resultaten är att lärarna har upprepat sitt videoarbete två gånger och att deras reflektion under intervjuerna har haft fokus på de konsekvenser som lärarna menar har blivit följden av detta.

Sammanfattande resultat

Under den här rubriken är det min avsikt att ge en sammanfattande beskrivning av resultatet från de i avhandlingen ingående delstudierna. Det finns tre huvudresultat som gemensamt bidrar till att besvara avhandlingens huvudfråga:

Det första resultatet är: När lärarna såg sig själva undervisa på en videoinspelning överraskades de av olika saker i sitt handlande. Detta ledde i de flesta fall till en ökad reflektion i jämförelse med den reflektion som skedde enbart utifrån minnet. På videon såg lärarna vanor som de inte tyckte överensstämde med hur de trott sig handla. Deras tidigare uppfattningar kan därmed betraktas som en sorts illusioner. Resultaten från studien visade att videon, i form av ett konkret underlag, hade potential att medvetandegöra lärare om deras handlingar och vanor. Den reflektion som blev följden av att något överraskade lärarna resulterade i att de skrev att de önskade förändra eller utveckla sina vanor. Den önskade förändringen beskrevs av lärarna oftast som att de ville ge deltagarna ett större inflytande.

Det andra resultatet är: Lärarna beskrev hur den video som spelades in två år senare gav dem en möjlighet att uppmärksamma på vilka sätt de hade förändrat eller utvecklat sitt handlande i klassrummet. I fallet med de lärare som redan tidigare arbetade med ett deltagarorienterat förhållningssätt blev konsekvenserna av videoarbetet att de nu funnit olika pedagogiska lösningar för att utveckla detta. Till exempel handlade det om att de ytterligare hade förflyttat problemlösningen för olika val vad gäller undervisningens innehåll och metoder till deltagarna. Några av lärarna menade att de redan tidigare

Sammanfattningar av de ingående studierna

haft en ambition att arbeta på ett mer deltagarorienterat sätt men att dessa värderingar inte tidigare kunnat komma till uttryck i handling. Detta förklarade de med att de två år tidigare ännu inte kände sig tillräckligt trygga i sin lärarroll, eller ännu inte hittat metoder för att förverkliga ett sådant förhållningssätt. Jag kan därför anta att en konsekvens av videoarbetet är att videon gjort att de vet något mer om hur de agerar i klassrummet. Några av lärarna menar att det också gett dem en bild av att de agerar på ett kompetent sätt och att de känner sig säkrare och tryggare i sin lärarroll.

Det tredje resultatet är: De förändrade handlingsvanor som lärarna talar om kan ses som en del i deras professionella utveckling. Konsekvenserna av att de har sett sig själva på video verkar ha bidragit till att de har blivit mera medvetna om hur de agerar i klassrummet. Några av dem säger också att deras agerande ser mer professionellt ut. Denna utveckling kan beskrivas som en utveckling som haft och har sin grund i vars och ens lokala kontext. Lärarna beskriver att de numera agerar på ett sätt som i större utsträckning än tidigare överensstämmer med deras värderingar. Vi kan således anta att videoverktyget bidragit till att lärarna utvecklat en större förmåga till distans och att reflektionen kring det egna agerandet förhoppningsvis kan fortgå framöver också utan stöd av video. Det finns dock anledning till vissa reservationer här. Lärarna har under de två år som studien pågått också gjort andra erfarenheter, både på det personliga och på det professionella planet, och det är svårt att tydligt urskilja vad som är konsekvenser av just videoverktyget. Det som styrker resultatet är att det finns ett konkret underlag i form av en video som grund för lärarnas självobservationer och självrapportering och att lärarna har spelat in sin undervisning vid två tillfällen med två års mellanrum.

I relation till Deweys och Meads idéer visar resultatet att videoverktyget på flera sätt har bidragit till att lärarna förändrat sitt handlande och att de också har förändrat bilden av sig själva. Vi kan anta att deras förändrade "professional-me" i fortsättningen kommer att kunna påverka deras "I", deras framtida handlande i klassrummet. Resultaten tyder på att denna dynamiska process har stimulerats av att de åtta folkhögskollärarna har fått arbeta med videoinspelningar från den egna undervisningen vid två tillfällen, med två års mellanrum. Kunskapsstillskottet och trovärdigheten i avhandlingen stärks av att denna process kunnat stödjas av, och genererat ett rikt empiriskt material.

Diskussion

Att arbeta som lärare handlar ofta om att befinna sig i och hantera en komplex verklighet. En angelägen fråga är därför att finna och utveckla metoder som kan bidra till att lärare utvecklas till att bli allt bättre på att hantera denna arbetssituation (Guskey, 2002; Kelchtermans, 2004). I relation till det problemområde som tidigare beskrivits har lärares behov av, och möjligheter till, reflektion och professionell utveckling diskuterats och det som i den här avhandlingen har undersökts är på vilka sätt videoinspelad undervisning kan bidra till det. Resultaten som har presenterats har visat att de flesta lärarna i den här studien överraskades av olika saker i sin undervisning när de såg sig själva på video. I de flesta fall ledde det till att de förändrade sina vanor, vilket i förlängningen betyder något för deras professionella utveckling. I detta kapitel kommer jag att diskutera mina tre huvudresultat samt ge en mer sammanfattande analys av resultaten från de två studier som ingår i avhandlingen i relation till den övergripande forskningsfrågan. Avslutningsvis kommer jag att ge förslag till fortsatt forskning inom detta fält.

Att överraskas av sitt eget handlande

Första gången jag kom i kontakt med företeelsen att spela in sig själv på en videofilm i sin lärarroll förstod jag att det fanns ett stort värde i att arbeta med detta verktyg. Den positiva responsen från de tre folkhögskollärare som prövade videoverktyget gjorde mig nyfiken på vad videoinspelningar av undervisning skulle kunna betyda för lärares professionella utveckling. Detta fick mig att bli intresserad av att undersöka frågan vidare.

De resultat som presenterats i denna avhandling bygger på ett betydligt större empiriskt material. Resultaten ger gott stöd för att kunna visa att videoarbetet fått de lärare som har deltagit att bli medvetna om olika saker i sin lärarroll. Genom att i den första studien jämföra vad lärarstudenterna uppmärksammade i sina reflektionstexter före och efter att de tittat på den inspelade videofilmen visade jag att de flesta av dem överraskades av olika saker i sitt agerande och reflekterade över detta. Det är jag själv som har tolkat det som att lärarstudenterna har överraskats av olika saker. Jag bygger detta på deras olika sätt att uttrycka sig kring situationer i klassrummet som de särskilt uppmärksammat och som de beskrivit med vardagliga uttryck. I analysen av texterna prövade jag att relatera deras sätt att formulera sig med det teoretiska begreppet överraskning, något som tidigare beskrivits i

Diskussion

teorikapitlet. Den ökade reflektion som jag redovisat i den första studien, sett som en konsekvens av att lärarna tagit del av videofilmerna, överensstämmer väl med resultaten från både Rosaens m.fl. (2008) och Wrights (2008) studier.

Resultatet visade att lärarstudenterna såg och rapporterade nya saker i sitt handlande med underlag från den videoinspelade undervisningen, jämfört med vad de uppmärksammade och beskrev utifrån sitt minne av lektionen. Dessa situationer tolkades som att lärarna blivit överraskade av något. Överraskningen har därmed sin grund i något som sker, och det är här som gapet mellan deras ”I” och deras ”professional-me” blir uppenbart för dem.

Överraskningen utgjorde en förutsättning och en start för deras reflektion. En reflektion som i enlighet med Schön (1983) och det som tidigare beskrivits i teoriavsnittet kan beskrivas som en ”reflection-on-action”. Det är dock inte givet att en överraskande situation leder till någon reflektion. Den kan också helt ignoreras. Vad kan då detta att se sig själv undervisa betyda? Resultaten tyder på att det för olika lärare får väldigt olika konsekvenser. Några blir överraskade av väldigt många olika saker under en och samma lektion medan andra knappast inte överraskas alls i jämförelse med det som de mindes från lektionen. Kanske är det så att arbetet med video får olika konsekvenser beroende på hur erfaren man är som lärare, eller att lärare har olika förmåga att uppmärksamma saker. Men det kan som tidigare nämnts också vara så att man som lärare ignorerar det man ser och väljer att inte överraskas. Oavsett hur lärarna reagerade så har videon potentialen att uppenbara det gap som finns mellan deras spontant agerande ”I” och deras ”professional-me”.

De lärarstudenter som överraskades av konsekvenserna av sitt handlande skrev att de önskade förändra detta i någon riktning. Reflektionen blev en konsekvens av att de medvetandegjorts kring det faktum att de inte hade agerat i klassrummet så som de önskade. Det ledde till att de flesta av lärarstudenterna formulerade sig kring alternativa undervisningshandlingar. Redan detta kan sägas vara ett led i en lärprocess, även om den förändrade handlingen ännu inte synliggjorts. I enlighet med Blumer (1969/1986) skulle deras förhandlande kring olika tänkbara alternativa handlingar vara ett sätt att både förstå och skapa mening i en situation. Det kan också ses som att en lärare med utgångspunkt i denna reflektion försöker att se situationen utifrån den andres perspektiv (von Wright, 2007). Dewey (1922) beskriver hur det bästa sättet att utveckla alltmer funktionella handlingar är att pröva dem, men att man också kan experimentera med dem i tanken. Jag vill mena att det var vad lärarstudenterna gjorde när de formulerade sina reflektioner kring förändrade handlingar, trots att de ännu inte provat dem.

Diskussion

Den reflektion som sker efter att en överraskning har uppmärksamats behöver dock inte leda till någon förändring. Allt kan också förbli så som det var från början, något som Schön (1987) också har beskrivit. Brookfield (1998), Vaage (1998), Handal och Lauvås (2001) och Korthagen och Vasalos (2005) menar alla att detta vidmakthållande av gamla vanor också kan ha med tradition att göra. Tradition skulle i det här sammanhanget kunna beskrivas som ett förhållningssätt som är rådande i just detta sammanhang. Det kan vara en förklaring till varför vissa fortsätter att agera på det sätt som de alltid har gjort.

Lärare finns i normativa sammanhang där de inte agerar isolerat från andra. Förväntningar på lärares undervisning finns från både ledning, kollegor och inte minst från deltagare. Dessa förväntningar kan spela in både omedvetet och medvetet på riktningen av lärares förändrade handlingar eller leda till att ingen förändring alls sker, något som också Vaage (1998) beskriver. I den här studien med sin empiriska grund i folkhögskolan kan också de ideal som skolförmen vilar på vara konserverande i förhållande till nya sätt att undervisa då dessa kan uppfattas som något som inte är folkhögskolemässigt (Paldanius, 2007).

Ytterligare ett skäl till att stanna kvar i det ”gamla” kan vara att det inte finns några tänkbara alternativa handlingsvanor eller att det helt enkelt blir för jobbigt att förändra den väl inarbetade vanan. All förändring innebär ett arbete och om arbetssituationen redan är ansträngd, som ett par av lärarna i den uppföljande studien talade om, så kan det bidra till att man hellre väljer att göra som man alltid har gjort.

En annan faktor som är betydelsefull för om reflektionen över en erfarenhet leder till en förändring eller inte är om reflektionen är av det slag som Dewey (1929/1958) kallade en kritisk reflektion. Det var den sortens reflektion som han menade är den som kan leda till ”reflective actions”. En kritisk reflektion bygger på ett systematiskt tänkande kring en erfarenhet och kräver noggrant övervägande av konsekvenserna av handlingarna. Kanske krävs det att lärarna uppmärksammar något problem i relation till sitt agerande ett flertal gånger innan en förändring verkligen känns motiverad. Reflektion över gjorda erfarenheter diskuteras också av Brookfield (1998) som hävdar att det är av stor vikt att både lärare och deltagare utvecklas till att se att det inte enbart finns en, utan istället många, tänkbara och möjliga reflektioner som kan göras utifrån en erfarenhet.

Vad är det då som händer när lärarstudenterna överraskas? Jag vill med stöd ifrån den valda teorin beskriva det på följande sätt. Det obehag och den oro som flera av lärarstudenterna beskrev att de upplevde i samband med att de filmade och tittade på sig själva vill jag tolka som att de kände en viss osäkerhet inför vad de skulle komma att få se på videofilmen. Förutom det

Diskussion

mer allmänna obehag som vi alla kan känna inför att höra eller se oss själva på en inspelning så handlar det här också om att lärarstudenterna skulle få se sig själva i en professionell roll. Oron fanns där för att videon skulle presentera en bild som kanske inte skulle visa sig överensstämma med den bild de hade av sig själva. Endast någon av de deltagande lärarstudenterna hade tidigare sett sig själva i sin lärarroll på film. Den bild som de hade sedan tidigare kan därför betraktas som en illusion. Det är här det är fruktbart att se det obehag som flera menade att de kände med utgångspunkt från Meads båda aspekter av jaget. När lärarna ser sig själva på den inspelade videon är det deras spontant agerande "I" som de ser. Detta blir en ny bekantskap för dem då denna aspekt av jaget annars är svår att få syn på eller att bli medveten om. Så fort vi tänker på vad vi har gjort så övergår vårt "I" till att bli ett "me" och det är vårt "me" som reflekterar (Mead, 1995). Den del av jaget som tittar på och reflekterar över vad som visas på videon är således i det här fallet lärarstudentens "professional-me". Det är den aspekt av jaget som rymmer alla deras tidigare erfarenheter från till exempel lärarutbildning, från litteratur och från alla de samtal och interaktioner som de varit med om tidigare. Det gap mellan jagets båda aspekter som kan upptäckas med videon som stöd, kan förklaras med att det "I" som läraren ser agera på videon inte är det samma som deras "professional-me". "I" agerar spontant och inte alltid i enlighet med de erfarenheter och värderingar som finns lagrade i deras "professional-me". Detta kan leda till att lärare ser saker på filmen som de vill förändra. Men i detta "I" kan också något nytt uppstå och Mead (1995) menade att det utgör en möjlighet till förändring. I "I" finns vårt kreativa jag och det som kan leda till en utveckling.

Lärarstudenterna överraskas av att de stundtals agerar på ett sätt som de inte tidigare varit medvetna om. De uppmärksammar att de uppvisar vanor som de inte tycker stämmer överens med hur de skulle vilja agera eller hur de tidigare trott att de agerade. Lärarstudenterna beskriver i sina texter att de ser vanor som de skulle vilja utveckla eller förändra, men svårigheten och utmaningen ligger i att leva upp till allt det som ryms i lärarens "professional-me". En lärares professionella utveckling kräver både tid och tillfällen till att reflektera över gjorda erfarenheter.

Lärarstudenterna ser på videon att de inte är lyhörda nog i sin relation till deltagarna och skriver att de skulle vilja agera på ett annat sätt. De beskriver att de ser att de själva tar en alldeles för stor del av talutrymmet i jämförelse med vad de trott, i jämförelse med deras illusion, och i relation till hur de skulle vilja att det var. De ser också att de ibland är alltför styrande i sitt förhållningssätt. "Jag kör med LEDANDE frågor!! Vilken effekt får det? Kan jag göra annorlunda?" skriver till exempel Johanna i sin reflektionstext efter att hon sett sig själv agera på den inspelade videon.

Diskussion

Tidigare forskning har visat att många lärare som en följd av sin personliga läggning kan vara mycket självkritiska (Korthagen & Vasalos, 2005). Detta hade kunnat resultera i att lärarna enbart hade uppmärksammat och redovisat saker som de inte tyckte var tillfredsställande i sitt sätt att hantera undervisningen och i sin interaktion med deltagarna. Det visade sig också att några av lärarstudenterna inledningsvis hade en tämligen negativ bild av sig själva men det var något som de fick revidera efter att ha sett på videon. Detta är ett av de mer intressanta resultaten i denna avhandling, att lärarstudenterna förutom de brister de uppmärksammar också överraskas av att de ser en lärare som de tycker agerar professionellt. Flera av dem ser att de undervisar på ett sätt som de tycker ser välstrukturerat, tydligt och kompetent ut, trots ”det kaos som råder i huvudet” som till exempel Astrid uttrycker det. Detta menar jag är väsentligt att lyfta fram då lärarna också menar att denna erfarenhet bidrar till att de kan känna att de duger som lärare, att de kan känna stolthet och att de känner sig tryggare i sin lärarroll. De har med videon som stöd upptäckt att deras ”I” agerade på ett sätt som såg professionellt ut, en erfarenhet som de inte tidigare varit medveten om. Men de kunde också identifiera och beskriva saker som de skrev att de ville utveckla i sin undervisning. Allt detta enligt deras egen bedömning.

Det som denna studie kan bidra med är ett resultat som visar att videon i de flesta fall har lett till att lärarstudenterna beskriver att de har blivit överraskade av något. Dessa överraskningar har hos de flesta lett till reflektioner som gjort dem medvetna om hur de agerar i klassrummet, åtminstone hur de agerade i den situation som rådde när de spelade in videon och den situation som de beskrev i sina reflektionsdokument. För några av dem har dessa reflektioner lett till att de formulerat sig omkring hur de skulle vilja utveckla eller förändra sina undervisningsvanor. Denna ambition kan tolkas som att de strävar efter att deras ”I” i större utsträckning ska närma sig deras ”professional-me”.

Den första studien ger dock inte något empiriskt underlag för att kunna säga något om lärarstudenternas lärande. Att de har överraskats av en situation och reflekterat över den kan vara något som sätter igång deras tankar om olika alternativa handlingar, vilket kan sägas vara en del i läroprocessen. Det kan på sikt resultera i ett förändrat handlande och därmed synliggöra deras lärande.

Utvecklade eller förändrade handlingsvanor

I den uppföljande studien samlades empiriska data in genom folkhögskolläraernas beskrivningar av vad de hade sett på den upprepade videoinspelningen. De flesta lärarna rapporterade att de antingen hade

Diskussion

utvecklat tidigare vanor, helt förändrat sina vanor eller gjort båda delarna. En av de åtta lärarna beskrev dock inga förändringar alls.

Under de två år som förflutit sedan lärarna tittade på den första videoinspelningen har små och stora förändringar skett både i deras lärarskap och i deras arbetssituation. Resultatet visar att de flesta lärarna beskriver att den första videon påverkat deras handlande och att den gjort det på lite olika sätt. Videofilmen bidrog till att medvetandegöra dem om den interaktion som sker i klassrummet, mellan dem och deltagarna och mellan deltagarna, och hur deras agerande fick konsekvenser för det som hände. De överraskades av olika saker i sin undervisning och reflekterade över att de ville förändra några av sina handlingar. Två år senare beskriver de flesta att de med videon som stöd kan se att en förändring har skett. I enlighet med pragmatisk filosofi kan detta beskrivas som att ett lärande har ägt rum. Om det verkligen är så eller inte, det kan jag inte vara säker på då mina data bygger på lärarnas självrapportering. Vad som verkligen har hänt ligger heller inte i mitt huvudsakliga intresse, jag vill mena att det som lärarna beskriver är tillräckligt intressant och trovärdigt i sig. Det som står i fokus i denna avhandling är deras bedömning av situationen (Blumer, 1997; Noelle, 2002). Deras bedömning av det som de ser och uppmärksammar av förändringar i sitt agerande på videoinspelningen.

Lärarna talar om att de på videon har sett att de har förändrats i någon riktning. När lärarna ser och beskriver sin utveckling kan den sekvens som beskriver lärandeprocessen och som avhandlingen bygger på diskuteras i sin helhet. En av poängerna med avhandlingens design är att undersöka denna sekvens i relation till verktyget video. Lärarna beskriver att de ser att de, i jämförelse med den tidigare beskrivna vanan, har tonat ner sin roll och att deltagarna nu har fått mer av det inflytande som lärarna tidigare önskat att de skulle ha. Det ”I” som de denna gång ser agera på videon överensstämmer i högre utsträckning med deras ”professional-me”. Både Mead (1995) och senare von Wright (2000) beskriver hur detta närmande mellan jagets båda aspekter kan ses som ett resultat av en reflekterad hållning. Lärarnas ”I” agerar fortfarande spontant men ”lyssnar” i större utsträckning in deras ”professional-me”.

I denna senare aspekt av jaget finns grunden för den beskrivna förändringen, här finns alla tidigare erfarenheter, t.ex. den lärarutbildning som de avslutade två år tidigare, och det kollegiala samarbetet på deras arbetsplats. Det kan tolkas som att lärarna nu handlar på ett sätt som i större utsträckning vilar på de särskilda kännetecken och ideal som finns inom folkhögskolan och som har presenterats, bearbetats och också utmanats under deras utbildning på folkhögskolläroprogrammet (Gustavsson, 2009; Paldanius, 2007).

Diskussion

Lärarna menar att deras förändrade handlingsvanor delvis har sin grund i att de numera är tryggare och säkrare i sin lärarroll och att de vågar släppa mer på kontrollen och lita på att deltagarna också har erfarenheter att bidra med. Jakob som tidigare på olika sätt servade deltagarna har genom att ha medvetandegjorts omkring detta utvecklat nya handlingsvanor där deltagarna själva får ta ett större ansvar för att lösa sina problem. Han inser att hans nuvarande sätt att undervisa har större kvalitéer än hans tidigare förhållningssätt, men menar att det är först nu som han är tillräckligt trygg i sin lärarroll för att kunna agera på ett sådant sätt.

Den fråga man här kan ställa sig är om denna utveckling kunnat ske även utan videon som verktyg. Det kan kanske vara så, men det var videon som medvetandegjorde Jakob om detta tidigare mönster i hans sätt att vara som lärare. Frågan är dock alltför komplex för att ges något entydigt svar, men det vi vet är att videon bidrog till att han blev medveten om sitt förhållningssätt. Det som är viktigt att lyfta fram var att han tidigt i sin lärargärning såg hur han agerade vilket ledde till att han reflekterade över andra handlingsalternativ. Nu har han utvecklat handlingar som gör att han inte längre tar på sig rollen att lösa deltagarnas problem. Jag vill mena att resultatet styrker att videon har bidragit till det lärande som Jakob och de andra lärarna beskriver i termer av förändrat handlande. De lärare som utgjorde Oliveros m.fl. (2004) informanter menade i likhet med mina resultat att videoverktyget gett dem ett konkret underlag att reflektera utifrån. Deras studie ger dock inte några svar på om lärarna förändrat sina vanor, då den till skillnad från denna avhandling inte innehåller någon uppföljning.

Lärande kan ses som något som pågår kontinuerligt i en lärares yrkesliv. Det kan teoretiskt beskrivas som att lärare kontinuerligt befinner sig i den tidigare diskuterade lärandesekvensen. Ibland följer de processen endast partiellt. De överraskas av något och en reflektion uppstår men denna leder inte vidare vid detta tillfälle. En annan gång fullföljs sekvensen i sin helhet ända fram till att en ny handlingsvana uppkommit och ett lärande kan sägas ha ägt rum. I samma stund kan en ny situation överraska och sekvensen startar därmed en ny loop. Det som beskrivs i sekvensen beskriver självklart inte det som sker i verkligheten utan är endast att betrakta som ett sätt att beskriva hur lärande kan gå till. De steg som sekvensen beskriver kan utgöras av små steg, små finjusteringar av handlingar. Det kan också vara mer avgörande förändringar av handlingar. I den stund vi reflekterar kan det vara så att vi redan har ett antal tidigare prövade handlingar som vi väljer mellan för att lösa den överraskande situation som vi ställts inför. Detta sätt att hantera och finna lösningar på saker som händer i vår interaktion med omgivningen är något som ibland är mer påtagligt än annars, vilket kan gälla för föränderliga och nya situationer. I relation till läraryrket kan detta vara

Diskussion

fallet för nya lärare men även erfarna lärare ställs då och då inför en sådan situation. Elin talar under intervjun om att hon i sin andra videofilm ser att hon utvecklat sin förmåga att verkligen se och bekräfta deltagarna. Hon överraskas dock också av nya saker i sitt agerande i relation till deltagarna och reflekterar över hur hon ska förhålla sig till detta och hur ett annat sätt att agera skulle kunna se ut. Hon startar därmed återigen en ny lärprocess men om den leder till någon förändring vet vi ingenting om.

Video som verktyg för lärares professionella utveckling

Flera av lärarna menar att de vid det andra inspelningstillfället är mer avslappnade inför kameran och några vågar också pröva verktyget på ett nytt sätt. Inger väljer denna gång att experimentera med olika handlingar i klassrummet för att sedan på videofilmen kunna studera vad detta får för konsekvenser. Hon undersöker på så vis vilka handlingar som skapar bäst förutsättningar för den dialog som hon i sin undervisning eftersträvar, en prövning som Dewey (1922) menade kan göras både i tanke och handling. Att arbeta med videospelningar på detta experimentella sätt var det enbart Inger som gjorde, men det kan mycket väl vara ett område att utveckla för andra som vill arbeta med videoverktyget.

Det som flera av lärarna talar om när de ska beskriva vad det har betytt att de vid två tillfällen ha sett sig själva på video är att de har sett att det som de gör i klassrummet ser professionellt ut. De ser att de hanterar situationer som uppstår på ett klokt sätt, att de möter deltagarna med respekt och att deras undervisning är välstrukturerad och tydlig. De menar att de numera inte längre oroar sig för hur de är som lärare och det gör dem tryggare i klassrummet. Tryggheten gör att de överlåter mer inflytande vad gäller undervisningens innehåll och arbetsformer till deltagarna. På vilka grunder den av lärarna beskrivna utvecklingen att känna sig allt säkrare i sin lärarroll verkligen kan kopplas till videon är förstås svårt att säga. Att ha arbetat en tid och fått erfarenheter av undervisning torde vara något som gör de flesta lärare alltmer säkra i sin lärarroll, oavsett om de fått använda video eller inte. Men det finns i studiens empiriska data saker som gör att det åtminstone går att hävda att videon bidragit till detta.

En grund för detta påstående är att studiens empiriska data bygger på lärarnas egna bedömningar. Det är lärarna själva som beskriver att de ser att de förändrat sina handlingar, att de ”duger” eller att de ser ”professionella” ut. Jag vet alltså inte om det ”verkligen” är så, men det spelar mindre roll. Nästa gång de går in i klassrummet och interagerar med deltagarna är det deras egen bild som betyder något (Noelle, 2002). Om deras ”professional-

Diskussion

me” har fått erfara att de ser trygga ut är det troligen tillräckligt för att deras ”P” ska kunna agera utifrån det. Lärarna har varit med om att se sig själva undervisa på video två gånger och med ganska lång tid däremellan. Det betyder också något. De beskriver att de kan se en utveckling när de jämför de båda videofilmerna, en utveckling som de menar också har påverkats av andra saker, inte minst personliga saker. Men de säger att de båda tillfällena då de har sett sig själva på video gjort att de fått syn på något som de annars inte skulle kunnat se. Resultatet visar att lärarna på den senare videon har sett att de har förflyttat sitt fokus alltmer ifrån sig själva till att istället förlägga det till deltagarna och att de också blivit mer lyhörda och bekräftande i sin relation till dem.

Resultatet från den uppföljande studien ger underlag för att besvara frågan om lärares professionella utveckling i relation till videoverktyget. Detta är avhandlingens bredaste fråga och den kan ses som den fråga som ramar in hela avhandlingsarbetet. Frågan om lärares professionella utveckling har beforskats av många (Day & Sachs, 2004) vilket ger en bild av hur angeläget detta vetenskapliga område är. Avhandlingens anspråk är att bidra med en aspekt av hur lärares professionella utveckling kan stödjas och handlar om hur lärares skicklighet att undervisa kan utvecklas genom att de får se sig själva undervisa på video. En skicklighet som visar sig genom att lärare utvecklar alltmer välfungerande handlingar och vanor. Arbetet med videoverktyget har också bidragit till att flera av lärarna beskriver att de numera reflekterar över sin undervisning, reflection-on-action, på ett mer konstruktivt kritiskt sätt även utan video som underlag.

Lärares utveckling kan ses som något som pågår ett helt yrkesliv men är kanske av särskilt stor vikt de första åren som anställd efter en lärarexamen (Cherubini, 2009; Abrandt Dahlgren & Hammar-Chiriac, 2009; Kelchtermans, 2004). För att en utveckling ska kunna komma till stånd krävs tillfällen för reflektion över det dagliga arbetet. Arbetet med videoinspelningarna har för de flesta lärare i denna avhandling visat sig stimulera en sådan utveckling. De beskriver att videon gett dem möjligheten att få se sig själva utifrån och några av dem talar om detta som en objektiv bild, som en möjlighet att få distans till sig själva. Denna bild utmanade deras tidigare bild, deras illusion. Kanske blev den utmaningen störst i samband med den första videoinspelningen. Resultaten från denna avhandling kan också väl relateras till flera tidigare redovisade studier inom samma forskningsområde (Sparks-Langer m.fl., 1990; Calandra m.fl., 2006; Wright, 2008).

Lärares professionella utveckling - uniformt eller lokalt konstruerad

Den fråga som har undersökts och diskuterats är om lärares professionella utveckling kan ses som uniform och därmed drivs av idéer och teorier som kommer utifrån och uppifrån eller mer är att betrakta som ett resultat av reflekterade erfarenheter utifrån varje lärares egen skolkontext. Ett exempel på det förra är EU:s direktiv om att alla vuxenlärare bör omfatta vissa gemensamma nyckelkompetenser (Research voor Beleid, 2010). Tanken är att detta ska utmana rådande brister hos vuxenlärarna och öka kvalitén i undervisningen i alla olika vuxenutbildningskontexter. Det som kan ställas emot denna syn är att se lärares utveckling som något som i första hand är lokalt konstruerad och där varje lärares egen vardagserfarenhet får stor betydelse. Kanske kan lärares professionella utveckling också ses som något som har att göra med ett samspel mellan dessa båda synsätt eller att dessa båda synsätt har olika betydelser i olika skeden av en lärares yrkesliv.

Avhandlingens design bygger på tanken att lärares professionella utveckling kan ses som ett resultat av erfarenheter som gjorts i den egna kontexten och som kritiskt reflekterats. Utifrån ett pragmatiskt perspektiv är det svårt att se lärares utveckling som något som kan styras uppifrån eller utifrån. Snarare bygger de pragmatiska idéerna på tanken att det är i den egna vardagsverkligheten som erfarenheterna görs och där reflektionerna också kan komma att påverka kommande handlingar (Dewey, 1929b).

I den uppföljande studien ställs en uniform syn på lärarskap mot ett förhållningssätt som istället ser det som att lärares utveckling tar sin utgångspunkt i varje lärares egen kontext. EU:s tanke om att varje vuxenlärare ska utvecklas till att omfattas av ett antal definierade nyckelkompetenser (Research voor Beleid, 2010) ges inte heller något stöd i den tidigare forskning som presenterats. I stort sett samtliga av de tidigare studier som har redovisats i den här avhandlingen tar sin utgångspunkt i lärares lokala kontext. Lärares professionella utveckling ses i dessa studier som ett resultat av reflektion över erfarenheter, dock utifrån andra vetenskapliga perspektiv än det som jag har valt. Situerade synsätt är dock vanliga och gäller för flertalet studier kring lärares professionella utveckling utan video i designen (Day & Sachs, 2004; Kelchtermans, 2004; Wedin, 2007) men också för studier där detta verktyg stått i fokus (t.ex. Calandra m.fl., 2009). Deweys pragmatiska idéer bygger på att begreppsaren teori och praktik, handlande och reflektion inte går att separera. Att en uppsättning nyckelkompetenser, gemensamma för alla vuxenlärare, skulle kunna implementeras hos yrkesverksamma går helt i motsatt riktning. De sammanhang som vuxenlärare arbetar i kan också skilja sig avsevärt från

Diskussion

varandra (Jütte m.fl., 2011). Det kan till och med vara svårt att se de åtta medverkande folkhögskolläraernas kontexter som en gemensam, trots att de alla arbetar inom folkhögskolan, en skolform som sägs bygga på starka traditioner med många gemensamma idéer (Gustavsson, 2009; Paldanius, 2007).

Videoverktyget är anpassat efter att verka i den lokala kontexten. Haw och Hadfield (2011) menar att arbetet med video just avser att stimulera till reflektion över varje lärares egen praktik. De talar om videon som en referenspunkt för lärarens bild av sig själv och sin situation. Det är just så som flera av lärarna i denna avhandling också talar om verktyget. Haw och Hadfield (2011) understryker även värdet av att videon skapar en möjlighet att ge en; "objective image that can be juxtaposed with their subjective memory of themselves" (ibid, s. 51). Detta överensstämmer väl med mitt sätt att använda mig av och tolka Meads (1934/1967) begrepp "I" och "me" i min förståelse av vad som sker när lärarna ser sig själva på den inspelade videon. Jag har i enlighet med Rock (2001) prövat att se det som att vi också kan ha fler än ett "me", och använt mig av ett eget begrepp för detta relaterat till just professionella sammanhang. Det är rimligt att tro att Meads (1934/1967) begrepp går att använda på det sättet eftersom de erfarenheter och de uppfattningar som professionella lärare använder sig av i relation till sitt "I" när de agerar i klassrummet finns lagrade i ett för detta sammanhang särskilt "me". Det är detta som jag har valt att kalla "professional-me", just för att det relaterar till ett yrkessammanhang. Säkerligen använder sig lärarna också av andra "me" i klassrummet vilka rymmer erfarenheter av annat slag, men mitt fokus har varit riktat mot det professionella sammanhanget i lärarrollen. Det talas ibland om att lärare ska möta sina deltagare som människa men jag vill understryka att de även ska möta deltagarna i rollen som professionell lärare.

Lärarna talar om att de, genom att de har blivit mer erfarna och trygga i sitt lärarskap, inte längre upprätthåller eller har behov av kontroll över sin undervisning på samma sätt som de tidigare haft. Anneli talar om att hon inför första videoinspelningen planerade allt in i minsta detalj när det gällde undervisningen, men att hon numera, genom att ha ett annat förhållningssätt bättre lyssnar in deltagarna och deras behov. Flera av lärarna talar om sin utveckling som en ökad lyhördhet inför både individ och grupp i klassrummet. De menar att de numera bättre klarar av att agera i samklang med sina tankar om hur de vill uppträda i sin lärarroll. Gapet mellan hur de tror att de agerar och hur de verkligen agerar har således minskat sedan den första videoinspelningen. Deras "I" och deras "professional-me" kan sägas ha närmat sig varandra och de är därmed inte heller längre lika rädda för vad de ska komma att se om de skulle spela in ytterligare en video. Detta lärande, denna professionella utveckling, har sin grund i deras reflektion kring

Diskussion

erfarenheter gjorda i den lokala kontexten och ett senare prövande av nya eller förändrade handlingar i samma kontext.

Jag kan med stöd av resultaten från denna avhandling presentera argument som talar för synen på lärares utveckling som något som i första hand utgår ifrån varje lärares lokala verklighet. Listan över saker som talar för ett sådant förhållningssätt skulle till exempel kunna utgöras av; att lärares förändrade vanor i det fallet anpassas på ett funktionellt sätt till just den miljö där de hör hemma (Glenn, 2012), att det specifika sammanhanget får stor betydelse för vilka vanor som etablerats och att vanor uppstår som ett resultat av kumulativa erfarenheter (Östman, 2003). Mot detta skulle helt andra argument också kunna presenteras, vilket skulle kunna visa på svagheter i att enbart se lärares utveckling som något som utvecklas i den lokala kontexten. Exempel på sådana argument skulle kunna vara; att lärares begränsningar inte alltid kan överbryggas med stöd av inspelade videofilmer – risken finns att lärare som ser sig själva på video inte uppmärksammar sina egna brister, att forskningsresultat från studier där lärares utveckling ses som lokalt utvecklad inte tas på allvar av alla lärare, att teorier är forskningsbaserade och därför mer pålitliga, att alla utbildningssystem har en politisk agenda som i olika grad styr lärares agerande. Dessa senare exempel skulle kunna ses som argument för att också se lärares utveckling som uniformt konstruerad.

Vad har jag då, när det är dags att summera denna diskussion, kommit fram till? De båda motstridiga hållningar till lärares professionella utveckling som tidigare presenterats talar trots allt för att det kan finnas skäl att se denna utveckling som något som både har sin grund i teorier och idéer från t.ex. en lärarutbildning men också som ett resultat av reflekterade erfarenheter utifrån en lokal kontext. Jag vill med utgångspunkt ifrån mina avhandlingsresultat därför argumentera för att lärares utveckling kan ses som ett samspel mellan dessa båda synsätt. Det är rimligt att tro att det för alla lärare har stort värde att ha en lärarutbildning som grund för sin profession, vilket stöder ett mer uniformt sätt att se på lärares utveckling. Under en lärarutbildning presenteras grundläggande tankar och idéer om vad ett lärarskap innebär samt teorier som kan ligga till grund för ett yrkesspråk och ett sätt att tolka och förstå en lärares arbete. Ofta handlar det om en ideologi som är normativt konstruerad eller en tradition som förs vidare. När det gäller folkhögskolläroinbildningen visar det sig hos de som har medverkat i den här avhandlingen att de genom denna utbildning blivit del av en tradition med starka gemensamma värden. Värden som har att göra med talet om en folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet (Paldanius, 2007) och som på olika sätt bearbetats, problematiserats och utmanats. Lärarstudenterna har också i olika grad genom sin lärarutbildning utvecklat sin förmåga till reflektion och distans. Avhandlingens resultat visar dock att riktningen på

Diskussion

lärarnas förändrade vanor hänger nära samman med de ideal som råder inom folkhögskolan. Redan i den första studien skrev lärarstudenterna att de önskade förändra några av sina vanor i en riktning som kan tolkas som att den har sin grund inom denna tradition. Att dessa ideal fanns i deras "professional-me" är inte detsamma som att de då förmådde att uttrycka det i handling genom sitt "I". Lärarstudenterna visste kanske inte heller innan de hade sett sig själva undervisa på video att deras "professional-me" inte uttrycktes genom deras "I".

I slutet av lärarstudenternas lärarutbildning finns fortfarande hos de flesta ett gap mellan dessa båda aspekter av deras lärarjag. Lärarnas fortsatta professionella utveckling bygger på möjligheter till reflektion över erfarenheter som de gör i sitt dagliga lärararbete efter avslutad examen. Resultatet visar att lärarna efter två år talar om sin förmåga att i handling alltmer realisera de idéer och förhållningssätt som presenterats genom den folkhögskollärarutbildning som de har gått. Men utbildningen har också tränat dem till att bli reflekterande praktiker och till att kunna distansera sig. Videons styrka är att den bidrar med ett underlag där båda dessa förmågor kan användas och utvecklas.

En slutsats av detta kan därför vara att lärares professionella utveckling kan ses som ett samspel mellan lärarutbildning och senare yrkeserfarenheter och mellan lärares "I" och lärares "professional-me". Den utveckling som stimuleras genom videoverktyget är i enlighet med både mina och andras resultat något som utgår ifrån vars och ens lokala sammanhang. Vaage (1998) varnar för att det kan finnas risker med ett alltför okritiskt övertagande av rådande ideal när det gäller kontexter med starka traditioner, vilket kan vara fallet när det gäller folkhögskolan. Om en sådan risk föreligger i detta sammanhang och hur denna risk i så fall kan överbryggas har jag inte något svar på.

Den valda designen har undersökt vilka konsekvenser videoverktyget kan få för lärares professionella utveckling. Resultat från tidigare forskning visar att lärares professionella utveckling bäst stöds genom att de får delta i den sortens kompetensutveckling som tar sin utgångspunkt i vars och ens lokala kontext (Kelchtermans, 1993). När det gäller att stödja lärares reflektion och professionella utveckling utifrån en sådan utgångspunkt, har videoverktyget visat sig ha stor potential.

Studiens trovärdighet

Den design som använts i avhandlingen har troligen utgjort en viss störning i den undersökta verksamheten. Kanske är den ändå på många sätt mindre än den som har varit fallit i flera av de studier som tidigare redovisats. Att

Diskussion

störningen i den här avhandlingen kan betraktas som liten är viktigt av två skäl. För det första för att det empiriska underlaget kommit att påverkats så lite som möjligt, och för det andra för att det vore etiskt problematiskt att utsätta en deltagargrupp i en utbildning för något specifikt innehåll enbart utifrån ett forskningssyfte. Ofta handlar störningen i de tidigare studier som jag har tagit del av om att någon för gruppen ny bekantskap stått bakom kameran. Detta har inte varit fallet i denna studies design, förutom i något fall då har en nära kollega filmat. Oftast har det i andra studier också varit för gruppen okända forskare som filmat, och forskare som definierat vad som ska filmas, hur länge och så vidare. Det senare har inte heller gällt i denna studie. Här har lärarna själva valt vad de har velat videofilma. Filmerna har genom att de enbart varit lärarnas eget arbetsmaterial inte fått någon spridning och de omfattas heller inte av offentlighetsprincipen. Därmed har inte heller deltagarna utsatts för någon utomståendes granskning. Förhoppningen är att resultaten från denna avhandling ska komma att uppväga det obehag som kanske ändå har tillfogats både lärare och deltagare.

I tidigare beskrivna studier har ofta någon didaktisk modell använts som underlag för bearbetning och tolkning av lärarnas agerande på den inspelade filmen. Detta torde ha påverkat resultatet i större utsträckning än denna avhandlings design gjort. De modeller som har använts i andra studier är ofta normativa och sätter vissa synsätt före andra och jag menar att de kan ge sken av att det finns reflektioner som är mer värdefulla än andra vilket kunnat styra informanterna. I föreliggande avhandling blev inte lärarna påverkade i någon riktning kring vad de skulle skriva om i sina reflektionstexter eller tala om under intervjuerna. Det som var och en av lärarna bedömde som värdefullt att reflektera över utgör istället det som har redovisats. Ibland handlade det om att, som Cecilia skrev, att hennes ”top liksom fastnat uppe på byxlinningen eller att hon såg att hon har en tendens att sätta näsan i vädret”. Hon reflekterade över på vilket sätt detta kunde störa deltagarnas fokus från det som undervisningen handlade om vid det tillfället. I nästa stund handlade hennes reflektioner om hur hon bedömde sin förmåga att kommunicera med deltagarna. Jag vill mena att det är en styrka i resultaten att de rör så många aspekter av att vara lärare och av bilden av sig själv i lärarrollen.

Det är ofrånkomligt att som forskare till viss del påverka utfallet av en studie men jag vill mena att den valda designen gett lärarna stor frihet i både tolkning av uppgiften, vad de skulle skriva om i sina reflektionstexter och vad de kunde välja att tala om under intervjuerna. Med teorin som grund skulle detta kunna uttryckas som att det är lärarnas egen definition av situationen (Blumer, 1997) som ligger till grund för avhandlingens resultat. Att den första studien utgått från ett empiriskt material som kan relateras till

Diskussion

en av lärarstudenternas kursuppgifter kan förstås ha påverkat dem i deras skrivande. De kan ha velat framstå som ”dugliga” studenter inför sina universitetslärare och skrivit reflektionsdokument som visade på detta. Men eftersom själva inspelningen var frivillig och att lärarstudenterna i sina reflektioner skrivit om både brister och förtjänster i sin undervisning menar jag att deras självrapporteringar utgör trovärdiga data.

När nu resultaten redovisats och diskuterats är det viktigt att också ställa sig frågan om det i studiens design finns inbyggda svagheter. Kan den möjligen ha bidragit till att lärarna lämnat beskrivningar som de har trott att jag önskat att de skulle bidra med och att de kanske av lojalitet också talat för det positiva med att arbeta med videoinspelningar av undervisning? Visst kan det finnas en sådan risk men jag menar att jag genom att vara noggrann och inte uttala mig om något annat än vad lärarna själva har beskrivit har presenterat trovärdiga resultat. En annan styrka är att lärarna inte heller alltid talar i positiva ordalag om arbetet med video. De nämner till exempel det obehag som videoarbetet inledningsvis förde med sig och alla de tekniska svårigheter som också varit en del av processen, problem som dock verkar ha varit övergående. En av lärarna ser dock efter de två inspelningarna inte något positivt alls med att arbeta med video. Hon blir så störd av kameran att hon inte kan uppträda naturligt. Hon mår också väldigt dåligt av att titta på filmen och hon menar att hon inte heller får ut något av den som kan vara till gagn för hennes professionella utveckling. Hon menar att detta har sin grund i personliga problem men oavsett vilka orsaker som förs fram så har jag respekt för att videoverktyget inte passar alla.

En annan lärare, Sofia, ser inte någon förändring i sin undervisning mellan de båda tillfällena. Hon blev inte överraskad av något vid första videotillfället. Hon hade redan arbetat länge som lärare när hon gick sin folkhögskollärautbildning. Sofia menar att hennes långa erfarenhet av att vara lärare och med ungefär samma ämne och målgrupp gjort att hon är väl medveten om både vad hon gör i klassrummet och hur hon agerar. Hon har också haft flera auskultanter i sitt klassrum genom åren som har delat med sig av sina bilder av det hon gör. I Sofias fall kan man säga att videon inte utgjorde någon störning i undervisningen men den tillförde inte heller särskilt mycket till hennes utveckling. Hennes ”I” och hennes ”professional-me” ligger förmodligen nära varandra och gjorde kanske så redan vid första videoinspelningen. Hennes ”I” gör det som kan relateras till hennes ”professional-me” och några överraskande situationer uppstår därför inte för henne. Hon menar dock att om hon skulle undervisa i ett för henne nytt sammanhang kanske videon skulle få konsekvenser även för hennes undervisning.

Diskussion

Videoarbetet för inte heller med sig enbart positiva konsekvenser. Trots att lärarna kan se en utveckling på videofilmerna när det gäller deras egen insats så har videon också bidragit till att några av dem har sett och blivit medvetna om att deras arbetssituation blivit alltmer komplex och krävande. Detta gör att ett par av lärarna talar om sin oro över hur de ska orka med att hantera denna situation framöver, ett resultat som borde tas på allvar.

Den forskning som undersökt effekter av lärares videoinspelningar och som redovisats tidigare i texten har många likheter och beröringspunkter med mitt avhandlingsarbete. Resultaten från den första studien som handlar om att lärarstudenterna överraskas av olika saker och gör fler och nya reflektioner efter att de sett sig själva undervisa på video, överensstämmer också tämligen väl med de forskningsresultat som presenterats av Sparks-Langer m.fl. (1990), Wright (2008) och Rosaen m.fl. (2008). De slutsatser jag drar av resultaten liknar också i mångt och mycket de resultat som Wright (2008) diskuterar i sin avhandling. Det som i denna studie överensstämmer med hans forskningsresultat handlar om att lärarna menar att arbetet med video fått dem att bli mer medvetna om vad de faktiskt gör i klassrummet och gett dem en distanserad utifrån bild av dem själva i lärarrollen.

Jag bedömer det som en styrka att studien har en longitudinell design då detta möjliggjort ett resultat som visar på långtidseffekter av arbete med videoinspelningar. För att kunna säga att ett lärande eller en professionell utveckling, utifrån ett pragmatiskt perspektiv, har skett menar jag att detta är värdefullt. Avhandlingens design svarar dock inte på frågan om ett lärande i betydelsen förändrade handlingsvanor ”verkligen” ägt rum. Vad jag kan uttala mig om är istället att lärarna rapporterat att de har förändrat sitt sätt att agera i klassrummet, att de har utvecklats på olika sätt och att de på den senare videon kunnat se denna utveckling. De menar att videoarbetet har fått konsekvenser för deras sätt att undervisa och på den bild som de har av sig själva i lärarrollen. Resultaten bygger på lärarnas egna självrapporteringar och bedömningar. Det finns ingen yttre bedömare och det som lärarna beskriver är därför relevant för var och en av dem i deras respektive sammanhang.

Trovärdigheten i resultaten måste bedömas utifrån avhandlingens design. I den ingår självobservationer och självrapportering som metod och tillförlitligheten i detta har diskuterats i metodavsnittet (jfr. West, 2010 och Maier-Gutheil & Hof, 2011). Med utgångspunkt i mitt tidigare resonemang kring den valda metoden menar jag att det finns mycket som talar för att det människor beskriver utifrån sin egen konkreta verklighet, och i det här fallet utifrån en videofilm, har stort värde. Enligt mitt sätt att se på detta utgör det en styrka i resultaten, och för detta argumenterar också Glenn (2012).

Diskussion

Avslutningsvis vill jag hävda att denna avhandlings resultat i sin helhet relaterar sig väl till tidigare forskning.

Sanning i ett pragmatiskt perspektiv är det som är sant för den enskilda människan och i grunden handlar det om de konsekvenser som blir resultatet av gjorda handlingar (Wennerberg, 1966). Han menade att det är utifrån vår egen sanning som vi agerar i relation till andra. Det som lärarna beskriver när det gäller sitt sätt att agera i klassrummet är deras bild, deras egen definition av situationen, och det är utifrån den sanningen som de också kommer att agera framöver. Någon annans bedömning skulle i det här sammanhanget inte vara relevant.

Här vill jag slutligen återknyta till Tomas Tranströmers ord från inledningen av avhandlingen. Det är inget lätt uppdrag att vara lärare, och som sådan blir man ”aldrig färdig”. Och jag menar att; ”det är som det skall”.

Konklusion och förslag till fortsatt forskning

Det är av stort värde att lärare ges flera möjligheter att stimuleras i sin professionella utveckling. Resultatet från denna avhandling kan bidra med en av dessa möjligheter. Med förståelsen av värdet av att lärare fått arbeta med videospelningar från sin egen undervisning. Detta verktyg har visat sig kunna stödja utvecklingen av lärares handlingar och vanor i klassrummet, vilket utgör en aspekt av en lärares professionella utveckling. Resultaten säger också något om den verklighet som folkhögskolan utgör och om vad arbetet som folkhögskollärare kan innebära. Det som framgår av lärarnas beskrivningar av sin arbetssituation är att de efterlyser både metoder och tid för sin professionella utveckling. Några av folkhögskollärarna menar i likhet med Vaage (1998) att detta inte bara är till gagn för lärarna, utan att ett pedagogiskt arbete också kan utveckla hela folkhögskolan som institution. Videoverktyget kan vara ett potentiellt redskap för nya och oerfarna lärare, de kan ha stor behållning av att tidigt upptäcka hur de agerar i sin lärarroll. För de lärare som har arbetat länge fyller det troligen också en viktig roll, då de kan ha utvecklat vanemässiga handlingar som blivit alltför etablerade så att de inte på samma sätt som tidigare kritiskt reflekterar över dem.

En förhoppning är att avhandlingens resultat kan användas som inspiration för enskilda lärare eller i ett kollegahandledningssammanhang som i Brantlingers m.fl. (2011) studie. Lärarna i deras studie använde inspelade videofilmer som ett konkret underlag som de samlades kring och diskuterade sin undervisning utifrån. De lärare som kan inspireras av avhandlingens innehåll och resultat kan vara folkhögskollärare, men jag tror och hoppas att detta också kan gälla för lärare från andra skolformer. Frågan om resultatens generaliserbarhet har tidigare diskuterats men jag vill här

Diskussion

avslutningsvis komma med ytterligare en kommentar. Då videoverktyget utgår ifrån vars och ens kontext bör det kunna fungera på liknade sätt även i andra skolformer. Resultaten kommer då förmodligen att se något annorlunda ut då dessa skolformer vilar på andra traditioner och då lärarutbildningarna för dessa sammanhang ser annorlunda ut.

Då denna studie inte på något sätt gett några slutliga svar på vad lärare kan lära sig av att arbeta med detta videoverktyg och hur det lärandet går till, uppstår nya frågor att undersöka. Frågor som kan kopplas till ämnesdidaktik har till exempel inte alls kommit till uttryck i denna avhandling. Min egen bakgrund är att jag undervisat i naturvetenskapliga ämnen. Det skulle därför vara intressant att arbeta med detta verktyg för att undersöka hur lärare beskriver att de agerar i relation till det ämnesområdet.

I den här avhandlingen är det lärarna själva som har tittat på de inspelade videofilmerna. Kanske kunde denna design utvidgas till att också jag som forskare tittar på videofilmerna? I så fall är det viktigt att se hur den, för denna avhandling, valda teorin kan behöva utvecklas och kompletteras.

Frågan om videoverktygets konsekvenser på institutionell nivå är också intressant då folkhögskolan befinner sig i en fas av förändring, en förändring som visar sig på många områden. Många folkhögskollärare beskriver att de idag möter en ny målgrupp bestående av alltfler yngre deltagare. De menar också att alltfler av deras nyanställda kollegor har erfarenheter och utbildning från andra skolsystem. Det vore därför intressant att undersöka vilket resultat ett arbete liknande detta, men med ett lärarkollektiv från en och samma skola, skulle kunna bidra med på en institutionell nivå.

English Summary

The aim of the thesis is to contribute to the understanding of how teachers' professional development can be stimulated. This is investigated through means of video recorded films from teachers' own teaching, as a tool. The study is divided in two sub studies. In the first study, 43 student teachers have video recorded one of their lessons during the last semester of their teacher education. They then reported in written documents what they remembered from the lesson and finally they described situations that surprised them when they watched the film.

In a follow-up study two years later, eight of the students, now working as graduated teachers in folk high schools (*folkhögskolor*), once again video recorded one of their lessons. Afterwards they described in an interview what consequences the video tool has had concerning their habits and in what ways it has contributed to their professional development.

The theory which the study is based on is pragmatic philosophy, and especially John Dewey's ideas concerning learning. Donald Schön developed these ideas in a practical context and his concept reflection-on-action is part of the theory that is used in the thesis. The empirical data consists of reflection texts from the first study and interview transcripts from the follow-up study. This data is interpreted with a pragmatic view on learning and with the concepts "I" and "me" from symbolic interactionism as well as ideas from George Hebert Mead.

The context in which the study is conducted is the Swedish folk high school and the teacher education programme for folk high school teachers. Folk high schools, which address adult participants, is different from public school by being free from curriculums formulated from high powers of authority for courses given there. Instead the teachers, sometimes with influence from the participants, locally formulate the content of the courses given in each school. The 43 student teachers that participated in the first study were already employed as folk high school teachers during their teacher education and did their school-based part of the programme within their own employment. Two years later a follow-up study was made with eight of these subjects now working as full-fledged folk high school teachers. All were still working at the same school and the two video recordings were made in the same setting, but with different groups of participants.

In the first study the student teachers video recorded their teaching and wrote down their reflections on the lesson from their memory of what had happened. Then they watched the recorded video and wrote down new

English Summary

reflections, this time with the video as a base for their reflections. The amount of text in both the documents was compared to investigate what had been gained additionally as a result of the video watching. What was sought after was what specifically had surprised the student teachers concerning their acting in the classroom. The idea that was investigated was if these surprises could stimulate the teacher students to reflect upon alternative ways of acting that could be more functional in the current situation. The idea is based upon the pragmatic view on learning (Dewey, 1933.)

The sequence used to form the basis of this idea is:

Habits -- surprise – reflection – thoughts of changed habits – changed habits

For the analysis of empirical data, concepts from symbolic interactionism also have been used. Mead's (1995) way of dividing our ego into two parts, "I" and "me", has been the base for thoughts upon how the student teachers interpret what they see when they watch themselves on the recorded video. According to Mead the part that acts spontaneously in the moment is the "I" while the one who reflects on the acting and where earlier experiences are stored is the "me". Rock (2001) means that we can have more than one "me". In this study this is named as "professional-me" and is thought to hold all theories and experiences that can be connected to the professional roll of teachers. The analysis has its base in the spontaneously acting "I", whom the student teachers can see acting in the video, while the one who reflects and interprets what happens in the classroom is the student teacher's "professional-me".

In the first study the student teachers noticed certain things on the video that surprised them concerning the way they acted in the classroom. They wrote that they could see manners and habits that they became positively surprised about. It was, among other responses, a surprise about that they viewed a teacher that looked more professional than they had thought they would see. However, most of them reported that they acted in a way that showed lack of attention to the participants. The person that they viewed acting was their "I", but when they reflected on their acting they did it with their "professional-me". For instance, they wrote that they could see a lack of awareness in relation to the participants and that they took too much of the speaking time. They reflected upon their habits and formulated alternative approaches in their behaviour, which they believed should work better, and which they said they wanted to develop in the future. In relation to the earlier presented sequence the study cannot answer if any learning has occurred that can be seen. There are no empirical data for changed behaviours. The result from the first study is presented in the licentiate thesis.

English Summary

The follow-up study two years later was conducted to investigate if the teachers had changed their acting in accordance with some of the suggestions that they had written about in the former study. The teacher students had now been working as graduated folk high school teachers for two years. The eight teachers once again video recorded a lesson in the same work place as the first time. This time they were interviewed shortly after they had watched the video film. In the interviews data were collected concerning what the teachers especially had noticed. This time the focus was on the teachers' descriptions of their ways of acting and about habits that they had seen on the video.

During the interviews the teachers described how in the later video they could see that they either have changed their way of acting or developed quite new ways. One teacher, however, described that she did not see any changes at all compared with the first video recording. The changed and new ways of acting, which the teachers described, were; *Shift in the opportunity to speak in favour of the participants*; *Reduced service orientation*; *Reduced control* and *Building relationships*. The "I" that the teachers saw acting on the video had changed compared with what they saw two years ago. These changes are consistent with what they wrote in the first study that they wanted to change. Their "I" has changed and has now better correspondence with their "professional-me".

The research question for the thesis is concerning teachers' professional development. The question discussed is if this development can be seen as uniform or as locally constructed. A pragmatic view on learning emanates from the idea that learning is a result of critically reflected upon experiences. The video tool that is investigated in this thesis is also described as something that works in the local context. The results showed in what ways the folk high school teachers described the consequences that the video tool has had on their professional development. They stated that it has challenged and affected the picture that they earlier had of themselves in the teacher role. Most of them said that this has contributed to a feeling that they now are more conscious about how they act. This has made them feel more secure as teachers, in spite of the inconvenience they felt when they watched themselves on the film. This confidence has resulted in that the teachers now also dare to experiment more with their teaching. The teachers said that these changes partly are due to the work with the video tool, but that personal experiences also have contributed to this development.

The result may be interpreted in the way that the teachers have developed professionally due to their experiences and reflections. The first video film made them aware of the gap between their "I" and their "professional-me". The earlier picture that the teachers had of themselves in the teacher role did

English Summary

not correspond well with the teacher that they saw acting on the video. This resulted among the majority in surprises that stimulated the teacher students to reflect upon alternative manners of acting. Two years later the teachers could see in the new video that they partly had changed their habits towards the wished-for direction. This can be interpreted as a result of their critical reflections on what they saw on the first video film, but also as a result of their teacher education and other experiences. The ideas and experiences that the teachers have stored in their “professional-me”, may in the beginning, as a newly graduated teacher, be difficult to realize. The confidence in the teacher role that several teachers talk about two years later makes it easier for them to implement an acting that is consistent with their “professional-me”.

The prevailing ideal that is in the folk high school and which is processed and challenged in the folk high school teacher education has been stored as an experience in their “professional-me”. It has now more or less come to an expression. Thereby the conclusion is that the teachers’ professional development may partly be seen as a result of the teacher education. Yet, the opportunity to critically reflect on experiences made in the local context is crucial for realization of the teaching style that they want to develop. The opportunity for the teachers to watch themselves on a recorded video film on two occasions has, as they report, contributed to the fact that most of them have changed their teaching habits, which in turn has contributed to the teachers’ professional development.

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*, 25 (8), 991-999.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Doctoral dissertation. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Almqvist, J., Lidegren, I. & Lundqvist, E. (2003). Inspelningspraktik, teknik och forskningsetik. I Leif Östman (red.). *Erfarenhet och situation i handling – en rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M. & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*. 17 (3), 11-24.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. & Milana, M. (2012). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35 (1), 102-118.
- Arendt, H. (1971). *The Life of the Mind*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace.
- Bass, L., Anderson-Patten, V. & Allender, J. (2002). Self-study as a Way of Teaching and Learning: A Research Collaborative Re-analysis of Self-study Teaching Portfolios. In J. Loughran and T. Russel (eds). *Improving Teacher Education Practices Through Self-Study*. London and New York: Routledge.
- Beardsley, L., Cogan-Drew, D. & Olivero, F. (2007). Video Paper: Bridging research and practice for pre-service and experienced teachers. In B. Barron, S. Derry, R. Goldman, & R. Pea (eds.). *Video research in the learning sciences* (479-493). Mhwah, NJ: Erlbaum.
- Biesta, G. (1998). Mead, Intersubjectivity, and Education: the Early Writings, *Studies in Philosophy and Education*, 17, 73-99.
- Biesta, G. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.

Referenser

- Biesta, G., (2007). Det här är min sanning, berätta din. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (red.) (2007). *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Billet, S. (2007). Exercising Self Through Working Life: Learning, Work and Identity. In A. Brown, S. Kirpal, & F. Rauner (eds.). *Identities at Work*. Dordrecht: Springer.
- Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles. London: University of California Press.
- Blumer, H. (1997). Foreword to L. Athens, *Violent Criminal Acts and Actors Revisited*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Boman, Y. (2007). Variationer av pragmatism. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (red.). *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Boyle, B., Lamprianou, I. & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and school Improvement*, 16 (1), 1-27.
- Brantlinger, A., Sherin, M. G. & Linsenmeier, K. (2011). Discussing discussion: a video club in the service of math teachers' National Board preparation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17 (1), 5-33.
- Brookfield, S. (1998). Against Naive Romanticism: from celebration to the critical analysis of experience. *Studies in Continuing Education*, 20 (2), 127-142.
- Bryan, L. A., & Recesso, A. (2006). Promoting reflection with a Web based video analysis tool. *Journal of computing in Teacher Education*, 23 (1), 31-39.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Calandra, B., Brantley-Dias, 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*, 42 (1), 73-94.

Referenser

- Charon, J. (2001/2006). *Symbolic Interactionism: An introduction, An Interpretation, An Integration*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Cherryholmes, C. (1999). *Reading pragmatism*. New York: Teachers College Press.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19 (2), 83-90.
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock, (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Day C. & J. Sachs, J. (eds.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press, UK.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works (1899-1924)*, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 12: 82-83.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. In *The Middle Works (1899-1924)*, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 12: 77-201.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. In *The Middle Works (1899-1924)*, Volume 14, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929a). *The Quest for Certainty*. In *Later Works (1925-1953)*, Volume 4, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929b). *The Source of a Science of Education*. In *The Later Works (1925-1953)*, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 5: 1-40.
- Dewey, J. (1929/1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. & Fischer Bentley, A. (1960). *Knowing and the Known*. Beacon Press.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. Boydston, J. A. & Rucker, D. (2008). *The Middle Works (1899-1924)*. Volume 3. Journal Articles, Book Reviews, and Miscellany in the 1903-1906 period. SIU Press.
- Dinkelman, T. (2003). Self-Study in Teacher Education. A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 6-18.
- Emsheimer, P. (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt*. Studies in Educational Sciences 24. Lärarhögskolan i Stockholm.

Referenser

- Folkbildningsrådet (2013). *Förordning (1991:9777) om statsbidrag till folkbildningen*. Hämtat från internet 2013-04-11
http://www.folkbildning.se/Documents/I_Statsbidrag_folkhogskolor/2013/statsbidrag-folkhogskolor-2013.pdf
- Folkesson, L. (2005). Yrkesutbildning – och sedan? Professionell utveckling ur lärares perspektiv. I Wenestam & Lendahls Rosendahl (red.), *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhögskolläraryrkesprogrammens utbildningsplan (2012). Linköping: Linköpings universitet. Hämtat från internet 2013-04-11.
<http://www.liu.se/utbildning/program/larare/student/utbildningsplaner/1.345115/utb-plan-folkhogskollarare.pdf>
- 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.
- Glenn, M. (2012). Critical Thinking about Practice. In C. McDonagh, M. Roche, B. Sullivan & M. Glenn (eds.). *Enhancing Practice Through Classroom Research: a teacher's guide to professional development*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1959/2007). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts.
- Goldberg, D. A. (1985). Process, notes, audio, and videotape: Modes of presentation in psychotherapy training. *The Clinical Supervisor*, 3 (3), 3-13.
- Grossman, P. L. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 425-476.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Gustavsson, B. (2009). Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv. I B. Gustavsson, G. Andersdotter & L. Sjöman. (red.). *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G & Lauvås, P (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Harlin, E-M. (2010). *Överraskning och Reflektion*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Referenser

- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-635.
- Haw, K. & Hadfield, M. (2011). *Video in social science research – functions and forms*. London: Routledge.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademien och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling vid Linköpings Universitet.
- Jütte, W., Nicoll, K. & Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 7-20.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9 (5/6), 443- 456.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press, UK.
- Kolb, D. & Fry, D. (1975). Towards an applied theory of experimental learning. In C. Cooper (red). *Theories of Group Process*. London: Wiley.
- Korthagen, F., Kessel, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). Learning from experience: Teacher's conceptions of change in their professional practice. *Journal of curriculum studies*, 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 A-M. Laginder & I. Landström (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*, 25, 16-35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist's view of generalisation in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), 25-38.

Referenser

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, E. & Olivero, F. (2009). Videopapers as a Tool for Reflection on Practice in Initial Teacher Education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (3), 255-267.
- Levin, B. & Rock, T. (2003). The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (2) 135-149.
- Lokey-Vega, A. & Brantley-Dias, L. (2006). Another View on Mentoring. *Learning & Leading with Technology*, 34 (2), 18-21.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29 (6), 861-878.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology, 58. Linköpings universitet.
- Maier-Gutheil, C. & Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 75-88.
- Mead, G. H. (1934/1967). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. University of Chicago Press. Chicago. Illinois.
- Mead, G. H. (1995). *Medvetandet, jaget och samhället. Från en socialbehavioristisk synpunkt*. Kalmar: Argos.
- Miller, J. & Glassner, B. (2011). The “inside” and the “outside”: finding realities in interviews. In D. Silverman (ed). *Qualitative Research*. Sage Publications Ltd. London.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development: theory and practice*. London : Kogan Page.
- Männikkö-Barbutiu, S., Fåhraeus, E. R. & Sjögrund, B. (2007). *Lärandemötens praktik – om lärande och lärandepraktiker hos lärarstudenter*. Rapport 2, Utbildnings- och forskningsavdelningen, Lärarhögskolan i Stockholm. ISSN 1653-7718.
- Noelle, M. (2002). Self-Report in Supervision: Positive and Negative Slants. *The Clinical Supervisor*, 21 (1), 125-134.
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as Learning Processes in Life Histories. *Journal of Workplace Learning*, 13 (7/8), 290-297.
- Olesen, H. S. (2007). Professional Identities, Subjectivity and Learning: Be(com)ing a General Practitioner. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen,

Referenser

- & B. Merrill (eds.). *Using Biographical and Life history Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.
- Olivero, F., John, P. & Sutherland, R. (2004). Seeing is believing: using videopapers to transform teachers' professional knowledge and practice. *Cambridge Journal of Education*, 34 (2), 179-191.
- Paldanius, S. (2007). *En folkhögskolemässig anda i förändring*. Linköpings universitet.
- Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. (2009). Self-study in Teaching and Teacher Development: A Call to Action. *Educational Action Research*, 17 (1), 43-62.
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals, contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, final report*. Zoetermeer. Retrieved 2012-09-05 from ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf
- 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. In Atkinson, P. m.fl. (eds.). *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. & Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing. How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 347-360.
- Roschelle, J. & Frederiksen, J. (1993). *Restructuring Teaching Through Video-based Reflection on Practice*. Institute for Research on Learning. National Board of Professional Teacher Standards. California.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothourgensis.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherin, M. G. (2004). New perspective on the role of video in teacher education. In J. Brophy (ed.). *Using video in teacher education*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Referenser

- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classrooms interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (3), 475-491.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2007). *Using video to document changes in teachers' professional vision*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Sherp, H-Å. (2003). Förståelsebaserad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Sherp (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.
- Shibutani, T. (1988). Herbert Blumer's Contributions to Twentieth-Century Sociology. *Symbolic interaction*, 11 (1), 23-31.
- 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*, 41 (5), 23-32.
- Säljö, R. (2009). Videopapers and the Emergence of Analytical Perspective on Teaching Practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (3), 315-323.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaage, S. (red.) (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for socialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från internet 2012-12-02 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- 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.
- West, J. D., Bubenzer, D. L., Pinsoneault, T. & Holeman, V. (1993). Three supervision modalities for training marital and family counsellors. *Counsellor Education and Supervision*, 33, 127-138.
- West, L. (2010). Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster & M. Zukas (eds.). *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (66-80). London: Routledge.
- Wilcox, S., Watson, J. & Paterson, M. (2004). Self-study in professional practice. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (eds.). *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher*

Referenser

- education Practices*, 1, 273-312. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2007). Affiniteten mellan pragmatism och pedagogik. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (red.). *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Wright, G. (2008). *How does video analysis impact teacher reflection-for-action?* Brigham Young University.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching students to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.
- Zeichner, K. M. (2007). Accumulating Knowledge across self-studies in teacher education, *Journal of teacher education*, 58, 36-46.
- Östman, L. (2003). Transaktion, sociokulturella praktiker och meningsskapande: ett forskningsprogram. I Leif Östman (red.). *Erfarenhet och situation i handling – en rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Bilaga 1:

INTERVJUFRÅGOR

Video som verktyg

Beskriv hur du ser på det här med att spela in dig själv på video och sedan titta på dig själv när du undervisar.

Var det någon skillnad den här andra gången du gjorde detta? På vilket sätt var det annorlunda?

Video som underlag för reflektion

Vad la du särskilt märke till på den videofilm som du har spelat in inför den här intervjun?

Hur tänker du kring det?

Tror du att det kommer att förändra dina vanor eller ditt sätt att undervisa?

Efter förra filminspelningen (för två år sedan) skrev du att (.....) tror du att dina reflektioner från det tillfället betytt att du ändrat något i ditt sätt att undervisa. Beskriv hur?

Video som underlag för professionsutveckling

Beskriv hur du gör när du reflekterar kring din egen undervisning.

Hur ser du på detta med videoinspelad film som ett underlag för reflektion. På vilket sätt skiljer det sig från andra sätt som du använt dig av för att reflektera över din undervisning.

Vilka olika möjligheter tycker du att du har när det gäller att utveckla det du gör som lärare. På vilket sätt sker det?

Bilaga 1

Hur skulle du vilja beskriva ett professionellt lärarskap?
På vilket sätt kan inspelad videofilm få dig att se hur du uttrycker
detta i en klassrumssituation?

Extrafrågor

Tror du att du kommer att filma dig själv framöver eller att ni
kommer att arbeta med något liknande på skolan? Hur skulle du
vilja att detta skulle se ut?

Är det något mer som du skulle vilja dela med dig av och som vi
inte talat om i intervjun?

PAPER

I

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 didaktiska 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 videospelade 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 folkhögskolläraryrket, 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 känneteckna 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 vuxenutbildningsanordnare. 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 ändå 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 svärfångade kontexter, men studiens fokus riktas i första hand på det didaktiska verktyget och reflektionerna över den videospelade 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 folkhögskollärautbildning. 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 lärarutbildning

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 verksamhetsförlagda 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 handledningssamtalet 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-Chiriack 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 lärarbetet 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 Giddens¹ 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 reflection* 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 första kategorin, 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 generell 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 institutionen vid Göteborgs universitet har flera forskare under senare år använt sig av videospelningar och stimulated recall i sin forskning. Bland annat Runesson har använt sig av olika typer av forskningsdesign, i vilka det ingår 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 undervisningspraktik. 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 videospelade 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 informanternas 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 praktisknära 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 praktisknära 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 överbygga 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).

Övrraskningar 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 contextualisera 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 praxis-sammanhang 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 testing 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 uttalade 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 föreläsningssanteckningar 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 lagras 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 själsstyrka 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 ofreflekterade 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 parentes 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 filteras 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 videofilmen 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 folkhögskolläroprogrammet 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 & Skoldberg 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 ändå 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 glömmet 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 folkhögskoledeltagarnas. 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 videospelning och detta rymms 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 målade 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 iakttä 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 uttrycks. 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 tillbaka 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. triggat 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 samspelet 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 kunskapsstillskott.

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; *jag 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 överraskningar/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 folkhögskolläroinutbildningen 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 betar 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 talutrymme.

En annan sak som väldigt många berör och problematiserar är hur de hanterar tiden. Flera lärarstudenter ser att de har en oförmåga i att bedöma hur mycket stoff som kan bearbetas under en viss tid och också en svårighet att välja ett lagom tempo i undervisningen. 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 engelskinläringen 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 teckenspråklärare 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 teckenspråklärare 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 Aspergers 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 betar 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 gruppstillhörighet. 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 provandet 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 frånga sin egen planering. Hon kan också i den reflektion hon gör se att det som hände stämmer väl överens med folkhögskollärares 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 levtt 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 uppstudsigt 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 (Josefín).

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 videospelad 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 obekvämt 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 viktig 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 läroprocess.

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 videofilmad 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 folkhögskolläraryrroll 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 tillfällena 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 undervisningstillfällena. 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 lektionstillfällena 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 folkhögskolläraryppdrag 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.

Lärostudenternas 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 ottydligt än inom den offentliga skolan. Talet om folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet (Paldanius 2007) utan att detta egentligen kan formuleras hänger som ett spöke över många folkhögskollärostudenter, 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 läroroll.

Med videofilmen som verktyg, i första hand under sin verksamhetsförlagda utbildning, kan lärostudenterna 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 lärorollen 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 lärostudenter när det gäller att utveckla sin läroroll 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 folkhögskolläroterutbildningen. Resultaten kan troligen användas även i andra lärarutbildningskontexter.

Referenser

- Abrandt-Dahlgren, M. & Hammar-Chiriatic, 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). *Kunskapens 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.
- Csikszentmihályi, 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 Folkhögskolläraryrket, 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 Technology*. 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). *Lärandemötens praktik – om lärande och lärandepraktiker hos lärarstudenter*. Rapport 2, Utbildnings- och forskningsavdelningen, 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". *Läraryridentiteter 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

 Svenska/ Swedish Engelska/ English**Rapporttyp**

Report category

 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 videofilmade 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 lyhörddhet både till sig själva och i förhållande till deltagarna men lärarstudenterna uppmärksamar också att de ser en professionell lärare agera på videofilmen. Harlins tolkning av detta är att folkhögskolans tradition och talet om folkhögskoleanda och folkhögskoleälsighet 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

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

143. JUNGERT, TOMAS. Self-efficacy, Motivation and Approaches to Studying - A longitudinal study of Y and how engineering students perceive their studies and transition to work. 2009. ISBN: 978-91-7393-590-6.
144. ELVSTRAND, HELENE. Delaktighet i skolans vardagsarbete. 2009. ISBN: 978-91-7393-584-5
145. BLOMQVIST, SUZANNE. Kompetensutnyttjande i mångprofessionella psykiatriska team. 2009. ISBN 978-91-7393-553-1
146. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkes- elevs liv och identitetsskapande i relation till kammarna. 2009 ISBN: 978-91-7393-543-2
147. RASOAL, CHATO. Ethnocultural Empathy. Measurement, psychometric properties, and differences between students in health care education programmes. 2009. ISBN 978-91-7393-471-8
148. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5
149. DAMBER, ULLA. Reading for Life. Three studies of Swedish Students' Reading Development. 2010. ISBN: 978-91-7393-455-8
150. GAHAMANYI, MARCEL. Mathematics at Work. A Study of Mathematical Organisations in Rwandan Workplaces and Educational Settings. 2010. ISBN: 978-91-7393-459-6
151. WISTUS, SOFIA. Det motsägelsefulla partnerskapet. En studie av utvecklingspartnerskap som organiseringsform inom EQUAL-programmet. 2010. ISBN: 978-91-7393-422-0
152. WIDÉN, PÅR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN:978-91-7393-372-8
153. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN: 978-91-7393-371-1
154. MUGISHA, INNOCENT SEBASAZA. Assessment and Study Strategies. A study among Rwandan Students in Higher Education. 2010. ISBN: 978-91-7393-340-7
155. ALM, FREDRIK. Uttryck på schemat och intryck i klassrummet. En studie av lektioner i skolor utan timplan. 2010. ISBN: 978-91-7393-322-3

156. LÖGDLUND, ULRİK. Networks and Nodes. Practices in Local Learning 2011. ISBN: 978-91-7393-249-3
157. SIN, SAMANTHA (AKA HSIU KALOTAY), An Investigation of Practitioners' and Students' Conceptions of Accounting Work. 2011. ISBN: 978-91-7393-174-8
158. BIRBERG THORNBERG, ULRIKA, Fats in Mind. Effects of Omega-3 Fatty Acids on Cognition and Behaviour in Childhood. 2011. ISBN: 978-91-7393-164-9
159. KILHAMMAR, KARIN, Idén om medarbetarskap. En studie av en idé resa in i och genom två organisationer. 2011. ISBN: 978-91-7393-092-05
160. SARCOHI, ALL, Future Thinking and Depression. 2011. ISBN: 978-91-7393-020-8
161. LECH, BÖRJE, Consciousness about own and others' affects. 2012. ISBN: 978-91-7519-936-8
162. SOFIA JOHNSON FRANKENBERG, Caregiving Dilemmas: Ideology and Social Interaction in Tanzanian Family Life. 2012. ISBN: 978-91-7519-908-5
163. HALLQVIST, ANDERS, Work Transitions as Biographical Learning. Exploring the dynamics of job loss. 2012. ISBN: 978-91-7519-895-8
164. MUHIRWE, CHARLES KARORO, Developing Academic Literacies in Times of Change. Scaffolding Literacies Acquisition with the Curriculum and ICT in Rwandan Tertiary Education. 2012. ISBN: 978-91-7519-841-5
165. RUTERANA, PIERRE CANISIUS, The Making of a Reading Society. Developing a Culture of Reading in Rwanda. 2012. ISBN: 978-91-7519-840-8
166. SANDBERG, FREDRIK, Recognition of Prior Learning in Health Care. From a Caring Ideology and Power, to Communicative Action and Recognition. 2012. ISBN: 978-91-7519-814-9
167. FÄGERSTAM, EMILIA, Space and Place. Perspectives on Outdoor Teaching and Learning. 2012. ISBN: 978-91-7519-813-2
168. FALKENSTRÖM, FREDRIK, The Capacity for Self-Observation in Psychotherapy. 2012. ISBN: 978-91-7519-797-5
169. BENNICH, MARIA, Kompetens och kompetensutveckling i omsorgsarbete. Synen på kompetens och lärande i äldreomsorgen – i spänningsfältet mellan samhälleliga förutsättningar och organisatoriska villkor. 2012. ISBN: 978-91-7519-777-7
170. RUSANGANWA, JOSEPH, Enhancing Physics Learning through Instruction, Technical Vocabulary and ICT. A Case of Higher Education in Rwanda. 2012. ISBN: 978-91-7519-739-5

171. MBABAZI, PENELOPE, Quality in Learning in Rwandan Higher Education: Different Stakeholders' Perceptions of Students' Learning and Employability. 2013. ISBN: 978-91-7519-682-4
172. BYSTRÖM, ERICA, Ett lärorikt arbete? Möjligheter och hinder för undersköterskor att lära och utvecklas i sjukvårdsarbetet. 2013. ISBN:978-91-7519-679-4
173. KAGWESAGE, ANNE MARIE, Coping with Learning through a Foreign Language in Higher Education in Rwanda. 2013. ISBN: 978-91-7519-640-4
174. MUTWARASIBO, FAUSTIN, Understanding Group-based Learning in an Academic Context: Rwandan Students' Reflections on Collaborative Writing and Peer Assessment. 2013. ISBN: 978-91-7519-633-6
175. MÅRDH, SELINA. Cognitive erosion and its implications in Alzheimer's disease. 2013. ISBN: 978-91-7519-612-1