



LUND UNIVERSITY

Medreflektioner inom lärarutbildningens examensarbete

Eklund, Monica; Persson, Anders; Ranagården, Lisbeth

Published in:
Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelseskongres

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Eklund, M., Persson, A., & Ranagården, L. (2008). Medreflektioner inom lärarutbildningens examensarbete. I K. Jónsdóttir, & Þ. Jóhannsdóttir (Red.), *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelseskongres* University of Iceland - School of Education. <http://www.yourhost.is/khi2008>

Total number of authors:
3

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Medreflektioner inom lärarutbildningens examensarbete

Monica Eklund, Anders Persson & Lisbeth Ranagården
Högskolan i Halmstad, Sverige

Paper presenterat på den 10. nordiske læreruddannelseskongres, Reykjavik, Island

Publicerat i:

Kristín Jónsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir (red.) 2008 Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelseskongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen. Reykjavik: School of Education, University of Iceland.

Innehåll

- 1. Examensarbete och medreflektioner inom lärarutbildningen i Halmstad s 3**
- 2. Vad slags reflektioner? s 4**
- 3. Vilka likheter och skillnader finns mellan medreflektioner och akademiska bedömningar? s 9**
- 4. Ger medreflektioner bidrag till kompetens- och skolutveckling? s 18**
- 5. Avslutande diskussion s 25**

1. Examensarbete och medreflektioner inom lärarutbildningen i Halmstad

Alla studenter inom lärarutbildningen i Sverige skriver ett examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsarbete. Hur handledning, bedömning, examination och annat organiseras varierar mellan de konkreta lärarutbildningar som 26 lärosäten anordnar i Sverige.

Studenterna inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad skriver examensarbete under utbildningens sista termin. De handleds i grupper om 7-9 examensarbeten av handledarpar där minst en är disputerad. Handledarna coachas i grupp under hela handledningstiden av en kollega som dessutom är examinator för examensarbetena (se vidare Persson 2007a och 2007b).

Enligt de bedömningskriterier som tillämpas ska examensarbetet vara såväl vetenskapligt som skol- och yrkesrelevant (kriterierna bifogas som bilaga 1). Examensarbetet bedöms av akademiska lärare, som inte handleder de examensarbeten som de bedömer, och bedömningarna ligger till grund för betygsättningen av examensarbetena. Efter att examensarbetena betygsatts, kommenteras de godkända examensarbetena av personal inom för-, grund och gymnasieskolor, s.k. medreflektörer.

Medreflektörerna arbetar i skolor och kommuner som lärarutbildningen samarbetar med inom den verksamhetsförlagda utbildningen. Enligt ett muntligt avtal mellan lärarutbildningen och medreflektörernas arbetsgivare ska uppdraget ersättas ekonomiskt eller tidsmässigt motsvarande två arbetsdagar. I uppdraget ingår då läsning av ett examensarbete (25-50 sidor text), författande av en skriftlig kommentar om ca. två sidor (i fortsättningen kallad ömedreflektion) och deltagande i kompetensutveckling under en halvdag årligen, där skrivna medreflektioner diskuteras under ledning av den ansvarige inom lärarutbildningen. Medreflektionerna används också som en indikator på utbildningens skolrelevans i lärarutbildningens kvalitetsarbete. Medreflektionerna påverkar inte betygsättningen av studenternas examensarbeten, utan har karaktären av en kollegial kommentar inför inträdet i yrket.

Medreflektioner startade på försök inom lärarutbildningen i Halmstad 2005. Efter utvärdering permanentades systemet med medreflektioner och sedan 2006 är målet att alla examensarbeten ska läsas och kommenteras av medreflektörer. Det målet har emellertid ännu

inte uppnåtts pga. brist på medreflektörer. Till dags dato finns drygt 50 skrivna medreflektioner om vardera cirka två sidor. Dessa ca. 50 medreflektioner utgör vårt material och har skrivits av 36 personer, av vilka merparten är kvinnor och lärare. Ungefär lika stora andelar kommer från gymnasie- respektive grundskolan och en mycket liten andel från förskolan. Vi har undersökt medreflektionerna med utgångspunkt från nedanstående frågor:

1. Vad slags reflektioner förmedlas i medreflektörernas texter?
2. Vilka likheter och skillnader finns mellan medreflektörernas kommentarer till och de akademiska bedömningarna av examensarbetena?
3. Ger medreflektörernas verksamhet bidrag till kompetensutveckling och skolutveckling?

I det följande redogör vi för resultatet av undersökningarna.

2. Vad slags reflektioner?

Medreflektörerna har ett uppdrag som innebär att de ska reflektera över examensarbetets skol- och yrkesrelevans. De sätter inte betyg, utan ska snarare ge en kollegial kommentar till studenter på tröskeln till lärararbete. Vad slags reflektion innehåller en sådan kollegial kommentar? För att kunna besvara den frågan har vi kartlagt och kritiskt granskat medreflektionernas innehåll.

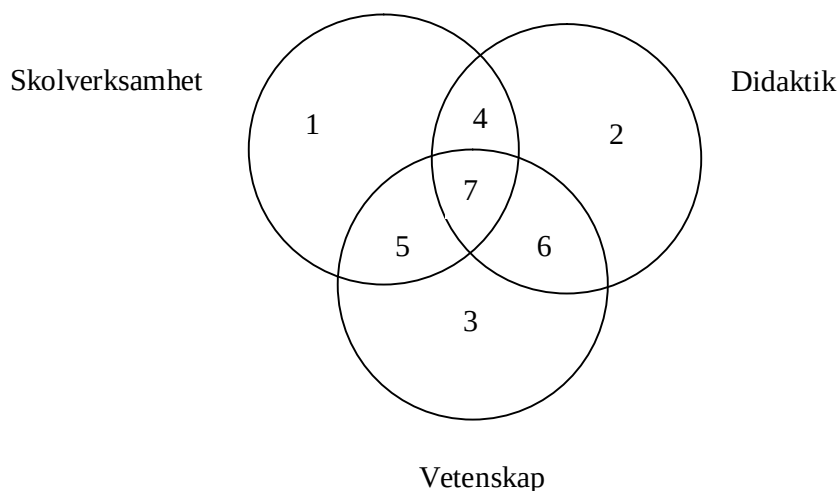
Reflekterar medreflektörerna över rätt saker?

Det medreflektörerna förväntas göra är att ge kollegiala kommentarer till blivande lärare inför deras snara inträde i yrket och de förväntas vara särskilt uppmärksamma på examensarbetets relevans i förhållande till aktuell skolverksamhet. För att utföra uppdraget har medreflektörerna som nämnts betalt och vid ett tillfälle varje år anordnar lärarutbildningen kompetensutveckling för medreflektörerna där bl.a. denna fråga ställs: Reflekterar medreflektörerna över rätt saker? Två typer av reflektioner har vid dessa tillfällen befunnits ligga utanför medreflektörernas uppdrag: ren vetenskaplig reflektion och kriorättning. Detta är sådant som handledare och akademiska bedömare gör och ett syfte med medreflektörernas reflektioner är att de ska tillföra något som inte redan finns.

För att svara på frågan huruvida det reflekteras över rätt saker har den ansvarige inom lärarutbildningen fortlöpande läst och analyserat medreflektionerna och funnit att de flesta av

dem kan sägas vara kommentarer som rör examensarbetets relation till skolverksamheten, till didaktik eller till vetenskap. De allra flesta medreflektionerna kan således placeras in i nedanstående figur:

Figur 1: Vad reflekterar medreflektörerna över?



Medreflektionerna kan placeras in i figuren på det sätt som siffrorna anger och i det följande illustreras detta genom citat från medreflektionerna.

1. Skolverksamhetsrelevans

En hel del av medreflektionerna, rentav merparten, innebär en reflektion som är nästan uteslutande förankrad i reflektörens egen skolverklighet. Det kan exempelvis låta så här:

öI dina intervjuer framkommer att relationen till eleverna och atmosfären i klasserna som betydelsefull och jag kan bara instämma med dina lärare. Jag har arbetat med olika åldersgrupper genom åren och jag ser att det i sin tur ger olika lärarjobb fast mina ämnen varit desamma. Sedan två år arbetar jag på gymnasiet och för mig har det varit ett lyft. Men det tror jag är högst personligt. Jag har en f d kollega som börjat på lågstadiet och äntligen känner att hon öhittat hemö. Det beror säkert på vad i läraryrket som intresserar dig personligen. Jag känner att relationen till mina elever ger mig energi, men det har jag inte upplevt med alla åldergrupper. Jag behöver inte arbeta så hårt med att skapa ett bra klassrumsklimat numera. Det betyder inte att jag finner den uppgiften oviktig, tvärtom. Det är en grundförutsättning för undervisningen.ö

Här är medreflektörens egna erfarenheter som lärare den helt avgörande utgångspunkten för reflektionen. Det finns emellertid också medreflektörer som tar sin utgångspunkt i helt andra aspekter av skolverkligheten, exempelvis skolans mål respektive skolans situation. Så här kommenterar t.ex. en rektor ett examensarbete om miljöundervisning i skolan:

Det som är mest förvånande är att skillnaderna på skolorna blev som den blev! Min erfarenhet är att eldsjälar alltid lyckas med sina projekt! Om lärare tror på en undervisningsmetod, ett förhållningssätt, en pedagogisk grundsats och grundar sin egen undervisning på detta, speciellt i ett projekt, så kommer det att lyckas. När sedan rektorer och andra pedagogiska ledare försöker implementera dessa tankar för andra pedagoger, så uteblir ofta det förväntade lyckade resultatet. Orsaken är, enligt mina erfarenheter, att den utövande läraren måste ha ett eget engagemang, en egen övertygelse, för att det skall lyckas. Därför kan man tro att skolan med Grön Flagg borde vara bemannad med eldsjälar för miljö - och därför skulle miljöundervisningen vara öddömd att lyckas. (mitt eget konstruerade favorituttryck) Att så inte blev fallet beror kanske på VARFÖR de var en Grön-Flagg-skola. Kanske var det en nitisk rektor som ville ha en statusflagga på skolgården, medan lärarna såg ifyllande av all slags blanketter för att få certifieringen, som en extra pålaga? Detta är naturligtvis bara spekulationer från min sida, men utfallet av en undersökning är naturligtvis bestickande och jag lockas till funderingar!

Här är det som synes en annan skolverklighet än klassrummets/undervisningens som bildar utgångspunkt för reflektionen.

2. Didaktisk reflektion

En speciell aspekt av det som ovan kallas skolverksamhetsrelevans är didaktisk reflektion över examensarbeten. Inom denna kategori förekommer både medreflektioner som tar sin utgångspunkt i undervisning i allmänhet och i ett speciellt ämne. Nedan reflekterar en engelsklärare över att examensarbetet i fråga visar att relativt få lärare bedriver engelskundervisning huvudsakligen på engelska:

Att undervisningen sker på engelska i så hög grad som möjligt är en självklarhet, varför det kan verka bekymmersamt att se att bara 44,4 respektive 46,2 procent av eleverna anser att läraren huvudsakligen talar engelska. Förhoppningsvis är anledningen att en lektion normalt består av hög elevaktivitet, eleverna talar engelska och läraren är mera i bakgrunden, och eleverna märker läraren främst då han förklarar svåra grammatiska fenomen på svenska. Just grammatik är det enda område där jag, beroende på klassens nivå, talar svenska. För svaga elever är grammatik svårt nog utan det filter som det främmande språket erbjuder. Dessutom lär få elever ha bruk för ett användbart engelskt ordförråd för att diskutera grammatik.

3. Vetenskaplighet

Här finns främst exempel på medreflektioner som innehåller metodkritik respektive sådana som bedömer hur vetenskapliga texter tolkas och vad slags slutsatser som kan dras av ett insamlat datamaterial. Nedan en reflektion från en gymnasielärare i matematik:

Metoden är enkel och behandlas statistiskt korrekt, och urvalet är klart redogjort för. Även om antal intervjuer mycket riktigt inte är tillräckligt för att någorlunda statistiskt

kunna säkerställa resultatredovisningen, är det stratifierade urvalet helt korrekt. Att intervjua lärare som inte arbetar med lärobok är sällsynt, men dessa bör ju av självklara skäl vara representerade i denna undersökning. /é / När det gäller analys och resultatredovisning är den mycket lättläst och lättfångad. Det framgår klart vad som undersökts och man kan lätt dra egna slutsatser. Det jag har att invända mot är att författaren inte alltid separerar sitt eget tyckande mot litteraturstudien och sakliga observationer i undersökningen.ò

4. Didaktisk reflektion i ljust av skolverksamhetens speciella möjligheter och begränsningar

Här kan det handla om reflektion över de förutsättningar för undervisning och lärande som existerar i skolan generellt eller i faktiska skolor, som t.ex. i följande medreflektion där en lärare inom Komvux kommenterar ett examensarbete om lärare och elever inom Komvux:

òOm jag hade fått önska, så skulle det ha varit väldigt intressant om du till fullo hade kunnat utnyttja Komvux hela spektra av undervisningsnivåer till ditt arbete. De delar du har belyst har mest varit inriktat på den gymnasiala och därmed teoretiska delen. Kanske är det ett medvetet val från din sida, men i sin förlängning innebär det att begreppet òanvändning av erfarenheter i undervisningenò snävas in något. Jag tror att det kan vara en stor skillnad på vad lärare och elever lägger in i begreppet på tex SFI:s alfabetiseringskurs än på kursen för gymnasiesvenska. Det hade varit intressant att få läsa djupintervjuer gjorda inom de andra organisationerna på Komvux.ò

5. Diskussion av examensarbetets skolverksamhetsrelevans och vetenskaplighet i ljust av varandra

Inom denna kategori placerar vi medreflektioner som på olika sätt diskuterar relationen mellan teori och praktik. Det kan vara ganska lösa kopplingar som i nedanstående reflektion:

òEn annan reflektion vad gäller indelningen i heterogena grupper är att det ibland kan bli överraskande positivt beroende på uppgiftens natur. Jag och en kollega hade en gång en uppgift i engelska som bestod i att se en match/turnering i valfri sport och sedan skriva ett matchreferat. Här kunde två elever komplettera varandra väldigt väl genom att den ena var väldigt stark på engelska språket, medan den andre hade god känsla för och bra erfarenhet av själva hantverket kring matchreferat (efter att själv ha läst många sådana) I det läget kom båda till sin rätt och summan av det de åstadkom överträffade långt det du skulle kunna ha åstadkommit på egen hand. Då blev det väldigt tydligt att kommunikationen mellan eleverna gör att de får ta del och stärkas av varandras erfarenheter. Vygotsky hade förmodligen jublat!ò

Det kan emellertid också handla om en diskussion av förhållandet mellan forskningslitteratur och medreflektörens egna upplevelser av skolverksamheten, som i denna reflektion av en lärare i förskolan:

En reflektion om teorin ni använt är att mycket av litteraturen är från 1980-1990-talet. Med detta vill jag säga att det som har skrivits om hur flickor och pojkar blir behandlade börjar förändras, i alla fall hos de elever jag har idag. Fler och fler pedagoger arbetar med genusfrågor och när något lyfts fram i ljuset blir lärarna mer medvetna. Det är inte ovanligt att flickor pratar rakt ut och tar för sig av uppmärksamheten. Det är bra att flickorna kommer mer i ljuset men det får ju inte bli så att flickorna tar allt för stor plats och pojkarna får stå tillbaka. Vi får inte glömma att det även finns blyga och tillbakadragna pojkar som inte vågar säga något. Jag anser att det är inte helt självklart att den som vill synas och höras är en pojke. En viktig reflektion är hur läraren är i klassrummet, det har antagligen stor betydelse hur vi agerar mot pojkar och flickor, om vi är medvetna i vårt bemötande.

6. Didaktisk reflektion med tonvikt på vetenskapliga aspekter av t.ex. lärande

Medreflektionerna kan också ta sin utgångspunkt i vetenskapliga aspekter av didaktik, vilket illustreras i citatet nedan:

Alltså, till verket, som får börja med ett citat från abstract: "This study attempts to look into and discuss if there are motivation factors involved when trying to achieve a second language, which might effect the acquisition in any direction." När man som språklärare läser den citerade meningen så undrar man helt enkelt vad man sysslar med på högskolor idag. Kan det finnas motivationsfaktorer som påverkar inläringen av ett andra språk? Hur många gånger ska vi uppfinna hjulet? Vi kan ju göra tankeexperimentet att inga motivationsfaktorer fanns av dem som i NNs uppsats både studeras och redogörs för (integrativa, instrumentella och IDs). Då skulle vi ha en inlärare vars inläring inte påverkas av hans/hennes egna intressen. Inlären påverkas inte heller av möjligheter till arbete och annan framgång i samhället som kan erhållas genom att man kan använda det förhärskande språket, liksom inte heller av händelser i den personliga levnadssfären såsom graviditet, skilsmässa, sjukdom eller annat som vanligtvis har en stor betydelse. Vad det skulle vara för slags människa kan jag inte ens föreställa mig. En individ helt utan sammanhang, bakgrund och känslomässiga relationer finns, så vitt jag vet, inte. Med detta vill jag inte vara elak, jag kan bara inte låta bli att reagera när självklarheter ska undersökas.

7. Reflektion över undervisning och lärande mot bakgrund av vetenskaplighet och skolverksamhetsrelevans

Bland våra medreflektioner finns inte speciellt många inom denna kategori men en reflektion över ett examensarbete om hur läraren framställs i ungdomsromaner tillhör denna kategori:

Avsnittet om ledarskap sätter förstås igång många tankar. En formulering som triggar min tankeverksamhet är denna: "den demokratiska/grupporienterade ledarstilen är att föredra och att det stämmer med läroplanens värderingar, vilket skulle göra det lätt för lärare att välja ledarstil" (s.11). Denna formulering uttrycker det som att man mer eller mindre kan östa vid köttdisken och välja sig ett ledarskap. Jag tror inte att någon lärare idag skulle välja, eller vill vara "låt-gå-ledaren", likaså sticker "den auktoritära ledaren" oss i ögonen. Det hela är mer komplicerat än så. Det är lätt att tänka ut innan man påbörjar sin

lärarkarriär vad för lärare/ledare man vill bli. Det är dock omöjligt att säga att det är just sådan man kommer att vara. Jag tror att det är många låt-gå-ledare och auktoritära ledare som medvetet strävar/strävat mot det mer demokratiska, grupporienterade ledarskapet, men vars personligheter försvårar/försvårat vägen dit. Min åsikt är att det är viktigt att man rannsakar sig själv och vågar inse och förstå sin personlighet, sin karaktär och att man har mod att ärligt utvärdera sig själv som ledare, och konstatera vad man behöver arbeta med för att uppnå en tillfredsställande ledarroll.

En annan medreflektör diskuterar medias påverkan av ungdomar efter att ha läst ett examensarbete om hur skönlitteratur påverkar elevers självbild:

»Själv är jag en person som sedan ca arton års ålder försökt penetrera tillvarons mysterier genom läsning, mest av skönlitteratur, men också genom ständiga möten med människor från olika samhällsgrupper, länder och kulturer. Och jag är tacksam över allt vad det har gett i utbyte. Men jag har svårt att föreställa mig att jag skulle ha utvecklats sämre om musik hade varit mitt stora intresse. »Emellertid visar forskningen även att media har en stor roll i identitetsutvecklingen och det är en oroande utveckling.» (det aktuella examensarbetet, sid 51) Denna er farhåga inför medias stora inflytande på ungdomar och den minskade bokläsningens inverkan på förmåga till tolerans måste jag erkänna att jag säger både ja och nej till. För det första så bör ju media definieras. Det som ni menar är kanske: »Allt som sänds i eter, elektroniskt och i tryckt form till oss och som inte är skönlitteratur.» Om det är så ni menar så kan jag inte instämma i faran med tanke på både bra filmer, teveprogram och pedagogiska dataspel. Hotet ligger i så fall, tror jag, i en alltför enkelspårigt kommersialiserad mediavärld.»

Hur kan medreflektionerna karakteriseras?

Ovan har medreflektionerna kategoriserats utifrån vad de fokuserar på, nämligen skolverksamhet, didaktik och vetenskap. När det gäller medreflektionernas karaktär kan konstateras att många har karaktären av ett referat av examensarbetet och en erfarenhetsbaserad kommentar. Som sådana ligger de nära medreflektörernas egen praxis som lärare och rektorer.

Tonen i medreflektionerna är mestadels vänlig och uppmuntrande. Invändningarna, även de starkt kritiska, är framställda på ett konstruktivt sätt. På det hela taget reflekterar medreflektörerna på ett kollegialt och professionellt sätt.

3. Vilka likheter och skillnader finns mellan medreflektioner och akademiska bedömningar?

Utöver medreflektörernas kommentarer förfogar vi också över ett material som består av bedömningar med förankring i en akademisk kultur. Dessa bedömningar är kriteriestyrda och

betygslegitimerande. Med andra ord har den akademiska bedömningen av studenternas examensarbeten ett annat syfte än medreflektörernas reflektioner kring dessa arbetens relevans för skolverksamheten. Av de deskriptiva kriterierna (se bilaga 1) som högskolans lärare utgår ifrån framgår det att bedömningen främst skall fokusera examensarbetets vetenskapliga kvalitet, även om också examensarbetets relevans för lärares yrkesutövning och dess didaktiska implikationer skall inkluderas. Dessa kriterier är framtagna för att säkerställa att betygsättande examiner beaktar de krav som ställs utifrån högskolelag, högskoleförordning samt examensordning för lärarexamen. Medreflektörerna har inte några sådana kriterier att förhålla sig till, utan kan utgå från mer subjektiva kriterier för vad som utmärker relevans för skolverksamheten. Deras bedömningsuppdrag blir därmed av mer kollegial och skolverksamhetsspeglade karaktär och ett komplement till högskolans betygsättande myndighetsuppdrag.

Mot bakgrunden skisserad ovan har vi valt att undersöka följande: Vilka innehållsliga likheter och skillnader finns det mellan medreflektioner och akademiska bedömningar avseende examensarbeten inom lärarutbildningen?

Likheter

Även om utgångspunkterna och uppdragen ser olika ut för medreflektörer och de akademiska bedömnarna framträder ändå en del likheter. I de fall medreflektörerna riktar kritik mot något i examensarbetet, t.ex. beträffande luddiga frågeställningar, val av metod eller tveksamma slutsatser, sammanfaller den oftast med den kritik som också högskollärarna ger. Exemplet nedan visar på hur medreflektörens kritik (se reflektionsvariant 5 i förra avsnittet) av att litteraturen är för gammal sammanfaller med högskolelärnarnas likartade kritik:

Den forskning som finns representerad är emellertid från sent 1980-tal till mitten av 1990-talet och mycket har hänt på fältet genus- och könsforskning sedan dess.

Även då kritiken sammanfaller uttrycks den emellertid oftast mer inlindat av medreflektörerna än i detta fall medan de akademiska bedömnarna går mer rakt på sak.

En annan likhet är att såväl medreflektörerna som högskolelärnarna uttrycker sig professionellt. Man försöker att strikt hålla isär vad som är produkt och vad som är person. Då man kritiserar innehållet i examensarbetet är det mycket sällan som man kommenterar studentens

värderingar etc. Båda grupperna har oftast en välvillig inställning och även kritik framförs i de flesta fall i vänlig och/eller korrekt ton. Såväl akademiska bedömare som medreflektörer ger uttryck för att man tar studenternas arbeten på stort allvar och att man om möjligt vill hjälpa dem att göra examensarbetet ännu bättre.

Skillnader

Om man betraktar alla medreflektörer som tillhörande en grupp och de akademiska bedömarna vid högskolan som tillhörande en annan grupp framkommer det några ganska tydliga generella skillnader mellan de två grupperna som helhet. Naturligtvis finns det även skillnader inom grupperna, men det är inte dessa som tillmäts störst intresse här.

Fokus på skolrelevans eller vetenskap?

En viktig generell skillnad mellan gruppen medreflektörer och gruppen akademiska bedömare är att fokus för den förstnämnda gruppen företrädesvis är examensarbetets relevans inom didaktik och skolverksamhet och huvudsakligt fokus för den sistnämnda gruppen är examensarbetets vetenskaplighet. Måluppfyllelse eller brist på sådan avseende de vetenskapliga kriterierna behandlas mer ingående av de akademiska bedömarna och man skriver generellt ut vilka bristerna är och ibland hur de bör åtgärdas. Då det gäller examensarbetets yrkesrelevans och didaktiska implikationer nöjer man sig oftast med att kommentera om dessa finns eller inte. På vilka sätt de finns eller saknas framgår mer sällan. Eftersom gruppen medreflektörer inte har några gemensamma kriterier att utgå från eller hålla sig till kan var och en mer fritt utforma sin bedömning, vilken dock främst berör examensarbetets skolrelevans och didaktik.

Ett examensarbete, som handlar om hur ämnesdidaktik i historia upplevs av de studerande på högskolan, kommenteras av en medreflektör på följande sätt:

öJag tycker att uppsatsen är mycket intressant och relevant för verksamheten, eftersom ämneskunskaper och ämnesdidaktik i olika ämnen är en ständigt aktuell fråga och det ofta klagas på brister speciellt i ämnesdidaktik och även ämneskunskaper i en del ämnen, när studenterna kommer ut på sin VFU, både av studenterna själva och av deras VFU-lärare.ö

De akademiska bedömarna fokuserar och ger istället kritik på den vetenskapliga metod som studenterna använt sig av i arbetet, även om också den didaktiska ansatsen berörs. En av de akademiska bedömarna skriver så här:

Den didaktiska och utbildningsvetenskapliga ansatsen i denna studie är lovvärd. Att det minst sagt är komplicerat att utforska ett fält som man själv ingår i diskuteras/analyseras inte och drar ned värdet av resultatet. Det största problem med arbetet rör metodavsnittet som man förväntar sig att studenterna ska kunna diskutera/analysera mer självkritiskt.

I exemplet ovan blir det tydligt att bedömningens fokus får betydelse för vad som är av intresse att kommentera och/eller bedöma. För medreflektörerna blir valet av ämnesområde det mest väsentliga och för de akademiska bedömarna blir *hur* undersökningen genomförts och vilken betydelse detta får för resultatens giltighet det mest centrala.

Förtjänster och brister eller brister och förtjänster

En annan skillnad som framträder mellan grupperna är *hur* man fokuserar på brister eller förtjänster. Båda grupperna väger in både examensarbetets brister och dess förtjänster, men det är vanligare att gruppen medreflektörer lyfter fram arbetets förtjänster medan arbetets brister tonas ned och ibland även förbises. I gruppen akademiska bedömare förhåller det sig precis tvärtom och företrädesvis påvisas vilka brister som finns i arbetet, även om man också lyfter fram arbetets eller delar av arbetets förtjänster. Det som är bra behandlas oftast mer sammanfattande medan det som brister och/eller måste åtgärdas kommenteras mer i detalj.

Nedan följer ett utdrag ur en medreflektörs kommentarer till ett examensarbete i vilket man analyserar barnböcker från två olika årtionden:

Den analys som sedan följer av de båda böckerna ur olika perspektiv är ju väldigt välgjord och gedigen. Ni nämner många detaljer och finner hela tiden tolkningar som faktiskt alltid passar i det mönster som ni valt att svepa in de båda böckerna med, ett hölje som avspeglar den samhällsstruktur som råder då boken skrevs. Det är sen bra att ni i slutet nämner svårigheterna med den här metoden och påpekar att samhällen kan vara oerhört skiftande trots att året är detsamma. Annars skulle analysen ha känts lättköpt.

Det här är ett utdrag ur den akademiska bedömningen av samma examensarbete:

Det saknas en diskussion om det gjorda urvalet av böcker. Det framgår inte på vilka grunder som just dessa två böcker valts ut och i vad mån de kan anses representera respektive årtionde. Det är bland annat därför mycket problematiskt att låta en bok från vardera årtionde stå för slutsatser om samhällets syn på barn under 1970- respektive 2000-talet och att utifrån detta lilla urval påstå att det är tydligt att flickans konstruktion har

förändrats från 1970-talet till idag. En del slutsatser blir därför ganska magstarka och onyanserade.ò

Ny kunskap eller hantverk

Ytterligare en skillnad mellan de båda grupperna är att medreflektörerna i stor utsträckning kommenterar vad man lärt sig genom att vara medreflektör medan de akademiska bedömarna kommenterar i vilken utsträckning och på vilket sätt man genomfört de olika delarna i ett examensarbete.

Medreflektörerna ger ofta i sina kommentarer uttryck för att man genom att ha läst och reflekterat över examensarbetet också tillägnat sig nya kunskaper, nya perspektiv eller gjort reflektioner som inte varit möjliga det förut. Denna grupp ger ofta uttryck för att de har nytta av vad författarna av examensarbetet skrivit och/eller kommit fram till. Nyttan man som medreflektör finner att examensarbetet tillför blir därmed en del av helhetsbedömningen man gör av arbetet. Nyttan behöver inte bara vara direkt kopplad till läsaren självt, utan den kan även ses i relation till verksamheten/undervisningen i stort eller diskussionen vid skolan/förskolan.

òJag har med stort intresse läst ditt arbete. Samtidigt som jag har försökt att förstå dina tankar har jag varit tvungen att betrakta mina egna föreställningar om ämnet. På så sätt har du genom ditt arbete givit mig möjlighet att utveckla mitt lärande.ò

I grunden är det givetvis positivt att man som medreflektör genom examensarbetena får ta del av de undersökningar som studenterna gör, men ibland sker detta på ett tämligen okritiskt sätt. Det verkar ibland som att man tillmäter enstaka intervjuer eller ett begränsat antal observationer samma vetenskapliga värde som omfattande studier gjorda av erkända forskare. Ibland glömmar man också bort att de undersökningar som studenterna genomför sällan är generaliserbara. Denna glömska framgår tydligt av följande citat:

ò(författaren) skriver bland annat att koncentration förmågan ökar i samband med fysisk aktivitet, intressant för jag har precis läst ett annat examensarbete där författaren fick fram att eleverna inte tycker att koncentration förmågan ökar trots fysisk aktivitetò

De akademiska bedömarna ger inte i sina kommentarer uttryck för att de genom studenternas examensarbeten får tillgång till ny kunskap. Istället framkommer snarare en bild av att studenternas uppsatser är ett hantverk som de skall lära sig, dvs. de akademiska bedömarna

har inte så mycket att lära av studenternas alster. Det är endast i undantagsfall som lärarna uttrycker att examensarbetet lett till ny kunskap. Däremot kan de innehålla intressanta frågeställningar, eller så kan undersökningar vara upplagda på ett spännande sätt.

Ord på vägen eller slutord

En stor skillnad föreligger mellan grupperna när det gäller kommentarer som inte är direkt relaterade till examensarbetets innehåll och resultat. Många medreflektörer talar om hur de tycker att examensarbetet kan vara till gagn för studenterna när de kommer ut i yrkeslivet:

«Hoppas att ni som är nya i yrket tar med er den medvetenhet ni fått genom ert examensarbete ut i ert nya yrkesliv. Skaka lite liv i trötta skolledare, våga prova olika undervisningsmetoder och kunskapstest. Fyll ert eget NO-intresse genom att snoka upp intressant fortbildning och försök att hålla er egen entusiasm levande för ämnet. Det smittar av sig på era elever och det tror jag gynnar deras NO-kunskaper.»

Många medreflektörer ger även studenterna goda råd inför att de skall lämna livet som lärarstudent bakom sig och bli lärare «på riktigt»:

«Jag vill avsluta med att ge er ett råd på vägen. Ni skriver att ni är medvetna om lärarens vikt i motivationsarbetet och att ni tror att er breda kunskapsbas kring eleven i centrum gör er rustade att utföra detta mycket viktiga jobb. Goda kunskaper och en stor portion vilja kommer att ta er långt och om ni även är noga med självdistansen, livsglädjen och inte glömmer bort att Rom inte byggdes på en dag så kommer ni också slutligen nå fram till målet utan att stupa längs vägen!»

I motsats till medreflektörerna kommenterar de akademiska bedömarena «aldrig» hur studenterna kan använda sitt examensarbete inom ramen för sitt kommande arbete som lärare eller vilken nytta de kan ha av det.

Olika uppdrag i olika språk

Det finns tämligen stora skillnader mellan de båda gruppernas sätt att skriva sina kommentarer/bedömningar. Detta gäller såväl textens omfattning och innehåll som vilken språkdräkt som används.

Gemensamt för medreflektörerna som grupp är att de jämfört med de akademiska bedömarena skriver mycket och att språket oftast är personligt och ibland även privat. Att omfånget är mer omfattande är knappast oväntat, eftersom man endast har ett examensarbete att kommentera jämfört ett flertal för de akademiska bedömarena. Samtidigt finns det inom gruppen stora

skillnader avseende hur mycket man skriver och hur personlig eller privat man blir. Innehållet i det man skriver och även hur man väljer att disponera sin text skiljer sig också åt inom gruppen. En del väljer en mer formell framställning medan andra framför sina kommentarer i en form som ligger nära ett personligt brev:

«När jag fick listan med examensarbeten fastnade jag för ert ämne och visste att er uppsats vill jag läsa. Varför? Jo, därför att jag tycker att detta är ett viktigt område, just för att det kan påverka så många unga människors liv. Därför är det viktigt att vi som lärare är medvetna om vår roll i elevernas identitetsskapande och även vår möjlighet att agera som motvikt till den påverkan som massmedier utsätter våra unga för. Det känns trösterikt att se att ni två redan under utbildningen har funderat över genusfrågorna och bygger ert examensarbete på dem.»

Inom gruppen akademiska bedömare skriver ålångt i mångt och mycket på samma sätt. Detta gäller såväl textens omfattning och innehåll som hur den är disponerad. Språket är oftast opersonligt och kortfattat och i princip aldrig av privat natur. Dispositionen är övervägande formell och nästan allt man skriver är relaterat till, eller tar sin direkta utgångspunkt i, de deskriptiva kriterier som ligger till grund för bedömningen. Detta innebär att kommentarerna som skrivs företrädesvis är relaterade till hur väl eller mindre väl författarna med sitt examensarbete lyckats nå de uppställda kriterierna. Många av de akademiska bedömarna använder sig av mallar av olika slag där de deskriptiva kriterierna finns återgivna och de egna kommentarerna kan formuleras i relation till dessa. Ett exempel på hur man kommenterar kriteriet «Examensarbetet skall innehålla reflektioner över teoriers och metoders styrkor och svagheter samt över författarens/författarnas egen förförståelse och vilken roll den spelat i undersökningen» följer:

«Metoden analyseras ganska bra medan teoriernas styrkor och svagheter inte behandlas. Detta beror på att det inte finns någon egentlig teoretisk plattform vilket är uppsatsens största svaghet. Författarna skriver att det är deras egen förförståelse som ligger till grund för deras tolkningar av intervju svaren. Men var ligger denna förförståelse? Å andra sidan förhåller sig förf. till sitt ämne på ett icke-normativt sätt.»

Citatet visar tydligt hur texten svarar i relation till det uppställda kriteriet. Språket är formaliserat, kortfattat och opersonligt.

En del medreflektörer väljer också att kommentera examensförfattarnas språk, även om de inte förväntas göra det. Just språket är centralt för många av medreflektörerna och nedan återges ett exempel på hur man kommenterar studenternas språk:

òJag förväntas inte kommentera språket i uppsatsen, men väljer att göra det i alla fall. Du skriver på ett personligt, varierat och nyanserat sätt. Det är intressant att läsa ditt arbete och det ju en god grund för att andra skall ta del av uppsatsen och inspireras till att vidareutveckla det pedagogiska uppdraget. Grundtonen är positiv, dina personliga tankar likaså och ibland blir du nästan poetisk:

Att själv kunna påverka sin utveckling
och själv kunna reflektera kring det egna lärandet
och att själv kunna skriva målsättninar
känns för mig som ett otroligt redskap för elevernaò

I just det här fallet har de akademiska bedömarna inte på något sätt kommenterat hur studenten hanterar språket, men tämligen ofta bedöms även författarnas språkanvändning.

De olika sätt som kommentarerna skrivs på innebär en möjlighet att författarna får kompletterande upplysningar om arbetets styrkor och svagheter. Den mängd av kommentarer samt skrivningar som handlar om vad läraryrket innebär är inte möjligt att förvänta sig av de akademiska bedömarna. Omvänt gäller också, dvs. medreflektörerna kan inte förväntas bedöma och betygssätta examensarbetenas vetenskapliga kvalitet.

Samstämmighet i bedömning?

För att få en fingervisning om huruvida medreflektörerna och de akademiska bedömarna är överens om vilka examensarbeten som är öbättreò än andra valde vi att särskilt studera kommentarerna till de examensarbeten som erhållit högsta betyg (Väl godkänd). I det här materialet är det endast fyra examensarbeten som bedömts som Väl godkända och där det även finns skriftligt underlag från både medreflektör och akademisk bedömare. Dessa fyra examensarbeten har kommenterats av fyra olika medbedömare medan två av arbetena bedömts av samma akademiska bedömare.

När man studerar kommentarerna till dessa fyra examensarbeten är det svårt att finna någon gemensam nämnare för de båda grupperna. Däremot ger samtliga akademiska bedömare i sina kommentarer på olika sätt ger uttryck för en hög vetenskaplig kvalitet på de arbetena som bedömts som VG. Detta är ett exempel på formulering avseende kriteriet òTeoriers och metoders styrkor och svagheterò:

òArbetet innehåller mycket bra teori- och metodkapitel och den valda undersökningsmetoden är väl vad [sic] och det är ett spännande grepp att använda sig av

gruppintervjuer och att analysera dessa med hjälp av diskursanalys. Författarna visar god förtrogenhet med teori och metod och de reflekterar också kring den använda metodens för- och nackdelar.

Att examensarbetena blivit bedömda som VG betyder på intet sätt att de är perfekta i det finns fortfarande påpekanden om vad som kunde vara bättre i men de har väl uppfyllt de kriterier som fokuserar vetenskaplig teori och metod.

Inom gruppen av medreflektörer finns det ingen minsta gemensamma nämnare som ger uttryck för att just dessa fyra examensarbeten är bättre än andra. Det finns andra arbeten som av medreflektörerna får bättre omdömen. En medreflektör ger dock uttryck för att ett av de examensarbeten som bedömts med betyget VG är mycket bra just på grund av den gedigna forskningsgenomgången:

»Du har en gedigen genomgång av tidigare forskning inom området och du har lyft fram relevanta tankegångar och forskningsrön angående vikten av att tala målspråket så mycket som möjligt. Det är mycket bra att du har med Krashen som ju är en auktoritet på det området men du har även tagit upp andra forskare. Även om jag som lärare redan vet hur viktigt det är med ett frekvent användande av målspråket så är det mycket intressant och givande att läsa din gedigna forskningsbakgrund eftersom jag då verkligen får svart på vitt på vad som gäller.»

Utifrån detta mycket begränsade material går det inte att säga att det finns någon tydlig samsyn mellan medreflektörerna och de akademiska bedömarna avseende vilka examensarbeten som är bättre än andra arbeten och som därför skall erhålla ett högre betyg. Däremot verkar det finnas en relativ samstämmighet inom gruppen akademiska bedömare i det är den vetenskapliga kvaliteten i relation till de deskriptiva kriterierna som avgör.

En anledning till den bristande samsynen kan vara att medreflektörerna endast har tillgång till det skriftliga examensarbetet. De akademiska bedömarna tar dessutom del av på vilket sätt författaren/författarna kan försvara sitt arbete vid det avslutande examinerande seminariet. De akademiska bedömarna får här muntlig tilläggsinformation samt klarlägganden som den andra gruppen inte har tillgång till. Dessutom kan tilläggas att de akademiska bedömarna har större erfarenhet av att bedöma denna typ av uppsatser och att man genom att ingå i en handledningsgrupp som coachas också upparbetar en större samsyn.

4. Ger medreflektionerna bidrag till kompetens- och skolutveckling?

För läraren liksom för alla yrkeskategorier fortsätter lärandet i praktiken under själva yrkesutövningen. I studier av lärandet i praktiken brukar samtalssituationer vara centrala enheter då det antas att mycket erfarenheter och kunskaper utbyts och erhålls i samtalet mellan de professionella. Genom medreflektionerna har det skapats en speciell form av samtalssituation. Samtalet om situationer eller fenomen ur yrkesverksamma lärares vardag förs här mellan den mer erfarna läraren och den blivande läraren som en reflektion över lärarstudentens examensarbete. Fungerar detta som en form av kompetensutveckling och hur ser denna i så fall ut?

Med hjälp av medreflektörernas skriftliga kommentarer har vi undersökt om deltagandet ger något ytterligare bidrag till kompetensutveckling samt till skolutveckling i vid mening. Uppdraget som medreflektör innehåller inte någon uttalad uppmaning att också ge synpunkter på om och hur den egna kompetensutvecklingen påverkas. Merparten av medreflektörerna har ändå spontant beskrivit och reflekterat över vad uppdraget har inneburit för dem själva som lärare. Underlaget har kompletterats med en enkät (bilaga 2) som skickades ut till samtliga 36 medreflektörer. Svarsfrekvensen var emellertid låg och endast ett tiotal har svarat på enkäten. Vi har på grund av det låga antalet enkätsvar därför använt medreflektionerna som huvudkälla och enkätsvaren för att bekräfta, utveckla eller dementera den bild som medreflektionerna ger.

Fungerar medreflektionen som kompetensutveckling och i så fall hur?

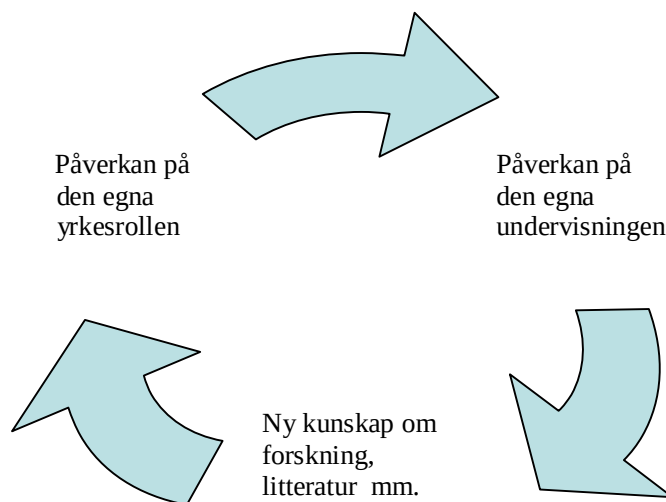
För att utföra uppdraget har medreflektörerna som tidigare nämnts betalt och deltar också vid ett tillfälle varje år i en kompetensutveckling för medreflektörer. En utgångspunkt för samarbetet är att någon form av kompetensutveckling sker hos de lärare som deltar som medreflektörer. För att svara på frågan om vårt antagande stämmer med medreflektörernas egna upplevelser har vi analyserat medreflektionerna och funnit att merparten ger uttryck för någon form av eget lärande. Av hela underlaget finns endast en handfull som inte nämner något om att uppdraget bidragit till den egna utvecklingen. Av detta kan vi ändå inte dra slutsatsen att så inte skett så eftersom det, som tidigare nämnts, inte var det som medreflektionen skulle ta fasta på. Två av enkätsvaren ger emellertid också denna bild där respondenterna svarar att uppdraget inte har fungerat som kompetensutveckling. Båda respondenternas svar överensstämmer med den bild som kommer fram i deras

medreflektioner. En möjlig förklaring kan vara att de båda medreflektörerna också beskriver de examensarbeten de läst som mindre bra.

Medreflektionerna inleds vanligen med att medreflektörerna tackar för att de fått möjlighet att läsa det aktuella arbetet. Detta skulle kunna tolkas som en vanlig artighetsfras men förklaringarna visar att det handlar om mer än så. I ett av enkätsvaren framhålls att öbara det att se en frågeställning ur andras perspektiv är också en sorts kompetensutveckling. Att reflektera över något i skolvardagen beskrivs av en av medreflektörerna som ö något av en lyxvara i vår skola i dag eftersom man menar att många och krävande uppgifter slukar alltför mycket av den tid som borde ha varit avsedd för just reflektion.

Den allmänna bild som blir utgångspunkten för den här sammanställningen är alltså att som medreflektör har läraren fått tid att reflektera också över sitt eget yrkesutövande och därmed getts möjlighet till någon form av kompetensutveckling. Hur denna ser ut varierar men merparten av det som lärarna lyfter fram handlar om undervisning och elever. De praktiska aspekterna på kunskapen är i fokus och bidragen till lärarnas kompetensutveckling kan placeras in i en eller flera av kategorierna i nedanstående figur:

Figur 2: Medreflektionens bidrag till lärares kompetensutveckling



I texten som följer illustreras de olika kategorierna genom citat från medreflektionerna

Påverkan på den egna yrkesrollen

Flera medreflektörer menar att de genom uppdraget fått möjlighet att reflektera också över sin egen yrkesroll. En av medreflektörerna skriver till exempel så här på frågan om reflektionerna över examensarbetet gett något nytt:

»é dessutom reflekterar jag mer över hur jag själv agerar runt de studierna som jag arbetade med att kommentera. Ofta tar jag upp diskussioner med kollegiet i de frågor som studenterna har i sina examensarbeten. Detta är mycket stimulerande.»

Samme medreflektör vidareutvecklar sitt svar om hur uppdraget fått genomslag i praktiken

»Ja, jag har faktiskt insett vikten av att reflektera mer på mitt eget agerande i olika studiesituationer. Det blir så lätt överdag» där man rusar mellan lektionerna och inte tar sig tid att fundera mer över vår yrkesroll. Positivt nog så tenderar jag oftare än innan dra igång olika pedagogiska diskussioner med kollegorna.»

Reflektionerna över examensarbetena bidrar också till att förstärka eller bekräfta den egna erfarenheten. I nedanstående exempel beskriver en medreflektör hur hon har stärkts i sin ändrade uppfattning efter att ha läst ett examensarbete om »Snälla flickor-bråkiga pojkar»

»Ni skriver om att flickor får vara stötdämpare till pojkarna. Det kan jag erkänna att så har jag och min kollega också gjort när vi har haft stökiga pojkar. T.ex. när vi ska gå i led och eleverna ska ha en bestämd plats i ledet. Om vi haft väldigt stökiga elever har de fått hålla i en vuxen men annars har nog några flickor fått dras med de bråkiga pojkarna. Som tur är går det att förändra sig. Och börja tänka på precis som det ni skriver om att det antagligen inte är så kul för flickorna att bli utsatta, för det blir de verkligen.»

Citatet illustrerar väl det som sker i reflektionen och som av Molander (1996) och Schön (1983) beskrivs som *reflection-on-action*. Läraren tar i dialogen »ett steg tillbaka» för att tänka över och få perspektiv på situationen. När hon ställer det i relation till den egna erfarenheten konstaterar hon att hon bör ompröva sitt tidigare handlande. Andra medreflektörer fundera vidare på den respons man gett studenten och kommer på motsvarande sätt fram till nya frågor om hur man själv gör eller borde göra:

»Ni skriver också i arbetet att man minns mer undervisning som utförs med känsla. Börjar man tänka för mycket på hur man ser ut i olika situationer kanske man tappar en del av den spontanitet och känsla man förmedlar. Men visst har det hänt mer än en gång att man faktiskt ibland stannat upp i sin tankeverksamhet och frågat sig själv; »Undrar hur jag ser ut nué » Elever har till exempel kanske en tendens att fabulera ut i en del tankegångar och som man kanske ibland inte riktigt följer med i och då vandrar ju tankarnaé Frågan är; syns detta utåt?»

Den här medreflektören stannar inte vid detta utan fortsätter reflektera över det hon läst och blir alltmer konfunderad över sitt eget agerande:

När jag läste ditt arbete tänkte jag också ett par gånger; öså gör jag, uppfattas det på det negativa sätt som ni för fram. Jag gör ju så eller så efteråt, skulle det kunna neutralisera det negativa eller är det något jag ska sluta med.ö Något för mig att fundera vidare på!ö

Nedan återges ytterligare ett exempel på hur en medreflektör kan bearbeta sin egen reflektion till studenten:

öDet intressanta med att läsa ditt arbete är att det sätter igång tankar hos en själv. Du skriver att det nya som framkom i din studie var gruppens betydelse för erfarenhetsutbyte, lärande, studiemotivation och personlig utveckling. Det är något som jag nog alltid omedvetet värderat högt i min egen undervisning. Jag fick rannsaka mig själv och gå tillbaka till ötidernas begynnelseö, dvs tidpunkten då jag på allvar bestämde mig för att bli lärare. Då hade jag jobbat som utbildad lärare i skolans värld i cirka 3 år. ... Jag kände att det var så fascinerande att jobba med en grupp människor att jag valde det framför en ämnesutbildning. Den prioriteringen har nog påverkat mig i min lärarroll mer än vad jag förstått förrän jag läste ditt examensarbete.ö

I ett av enkätsvaren visar medreflektören på den utvecklande effekt själva deltagandet i lärarutbildningen har för den egna yrkesrollen:

Det känns positivt att man får vara med på ett hörn av lärarutbildningen och se vilka frågor som diskuteras och känna att man med egen praktisk erfarenhet kan bidra tillbaka till blivande lärare. Lite som att ha en kandidat på distans i givande i båda riktningar!

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarna genom sina medreflektioner getts möjlighet att fundera över sin egen roll. Vissa delar av arbetet måste alla lärare förhålla sig till och trots att verksamheten i klassrummet på ytan kan tyckas likartad öpågår olika verksamheter under ytanö (Carlgren & Marton 2001: 51). Medreflektörerna verkar vara positiva till möjligheten att genom examensarbetena få se hur andra gör och tycks ha få möjligheter att göra detta i sitt vardagliga arbete. Om detta beror på brist på tid eller på andra omständigheter kan vi inte utläsa men en iakttagelse som slår oss är det intresse som medreflektörerna fäster vid det som studenterna iakttar även under den korta tid som det är fråga om. Det kan ju bero på att studenterna kommer in med nya fräscha ögon men också på att studenterna som ännu inte färdiga lärare inte utgör något hot mot erfarna lärare. Skolverket identifierade till exempel redan 1999 några kritiska faktorer som hämmar en gynnsam utveckling av lärararbetet. En av de allra viktigaste är tidsbrist och utrymme för samtal i skolan(SCB 1999). Lärare uppfattar sig ha små möjligheter att tala om sitt arbete, om vilka krav som ställs, vilka uppgifter de ska lösa och hur de ska hantera och utveckla krav och uppgifter.

Påverkan på den egna undervisningen

En speciell aspekt av lärarrollen är vad lektionerna innehåller och hur de genomförs. När medreflektörerna reflekterar utgår de ofta från den egna undervisningen och reflekterar sedan

vidare på den egna responsen på examensarbetet. Nedanstående citat från ett examensarbete om NO-innehållet i grundskolan är ett exempel på detta.

öSammantaget har studenten visat på hur lärare ser på NO-ämnena och vad som ingår i dem. Jag känner igen mycket av det som framkommer i min egen vardag. Jag sätter ett utropstecken för att man tar upp så olika delar på olika skolor. Jag ser att det finns ett behov för egen del att revidera de arbetsplaner vi nu har och på ett starkare sätt koppla ihop dem med strävansmålen. Studenten har alltså fått mig att fundera över några av sina slutsatser.ö

Många medreflektörer väljer precis som den nyss citerade, att beskriva för studenten hur han eller hon själv påverkats av innehållet i det aktuella examensarbetet. Nedan reflekterar en lärare över ett examensarbete som visar att relativt få lärare bedriver engelskundervisning huvudsakligen på engelska. Konstaterandet väcker öen ständig källa till dåligt samveteö hos engelskläraren som själv har den goda föresatsen att prata så mycket engelska som möjligt i sin undervisning. Examensarbetet ifrågasätter just de rutiner som hennes eget lärararbete hamnat i och redovisar också nyare forskning och aktuell litteratur som stärker henne i uppfattningen att handla på det sätt som hon en gång hade förutsatt sig. Molander (1996) betonar till exempel hur lärande eller öomlärandeö sker även i situationer som är bekanta och här skulle vi kunna tolka den aktuella medreflektörens iakttagelser som ett slags stöd för att den egna visionen faktiskt också borde få genomslag i det praktiska handlandet:

öGenom ditt examensarbete blev jag *både* tröstad av att jag inte är ensam om att inte nå upp till mina föresatser *och* sporrad till att verkligen gå in för att bara prata engelska under lektionstid.ö

Allmänt kan konstateras att reflektionen ofta leder fram till idéer och förslag om förändringar i vardagsarbetet. Även enkätsvaren bekräftar denna bild.

öDet är extra intressant att läsa arbeten som har en kopplig till de ämnen man själv undervisar i. Ofta tar de upp idéer om hur man kan jobba, nytt pedagogiskt tänkande eller en ny infallsvinkel etc.ö

Efter att ha läst ett examensarbete om elevers no-kunskaper diskuterar en annan medreflektör hur skolans no-undervisning kan förbättras:

öé .jag förstår egentligen inte. Eleverna, speciellt de yngre, är mycket intresserade och vetgiriga. Att väcka lust och motivation tycker jag är ovanligt tacksamt för oss NO-lärare. Vi har spännande prylar och spektakulära fenomen att visa. Och vi sysslar ju med verkligheten i allra högsta grad. Så vad är problemet egentligen. Ja det behövs förstås en

intresserad och kunnig lärare, som väljer att ta vara på alla de fina möjligheter ämnet erbjuder. Hur uppnår man det blir ju frågan.

Medreflektören fortsätter sedan sin dialog med materialet genom att ge förslag till olika lösningar på det problem hon beskrivit. Bland annat hänvisar hon till mer regelbunden kompetensutveckling där ölivsandarna börjar vakna och man funderar på hur man kan använda det i sin undervisning.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att examensarbetenas mer praktiska innehåll ofta fångat medreflektörernas intresse. Mycket av lärares arbete handlar om att få elever att vara aktiva och lärarnas engagemang handlar både om att motivera eleverna och att skapa goda relationer (se t.ex. Carlgren & Marton 2001). Sett i detta perspektiv är det därför inte märkligt att så många av medreflektörernas kommentarer handlar om just aktiviteterna i klassrummet och hur lektionerna ska eller skulle kunna genomföras och hur man själv brukar göra. Men att de erfarna medreflektörerna samtidigt också är så öppna för de idéer och förslag som kommer från lärarstudenterna genom examensarbetena är intressant och visar möjligen att lärarnas inflöde av nya verklighetsförankrade idéer kanske inte alltid är så stort.

Medreflektionen som källa till ny kunskap om forskning, litteratur mm.

Flera medreflektörer diskuterar examensarbetena utifrån den nya kunskap man anser sig ha fått. Det kan handla om litteratur som presenterats eller sammanställning av aktuell forskning men det handlar lika ofta om den kunskap som kommer ur det empiriska underlaget i examensarbetet. Medreflektörerna uppmärksammar vad eleverna tycker i olika frågor som intervjuerna belyser och flera medreflektörer uppmanar också studenterna att sprida informationen till andra lärare, politiker och förvaltning.

Många medreflektörer lyfter värdet av att få ta del av litteratur och forskningsöversikter som presenterats i examensarbetena. Man menar att det kommer fram nya idéer och förslag till ny litteratur som man kan läsa vidare i.

Jag har läst en stor del av den litteratur som ni refererar till, men där finns en del som är nytt för mig. Mest nyfiken blev jag på rapporten från European Agency for Development in Special Needs Education som ni refererar till. Ni skriver om sju faktorer som anses vara av avgörande betydelse för att lyckas med inkludering. Flera forskare bl.a. Dysthe (2000) beskriver generella villkor för lärandet som till en del sammanfaller med de sju faktorer som ni tar upp. Om man ska kunna vara med och driva arbete med att skapa en skola för alla är det nödvändigt att kunna stödja sina tankar på forskning. Ert arbete har givit mig en del nya funderingar och inspiration till att läsa den litteratur som är ny för mig.

Många medreflektörer ställer gärna det som framkommit via litteraturstudierna i relation till det praktiska vardagsarbetet. Inte sällan konstaterar man att det önskvärda lärarbeteendet som teorier och litteraturen visar krockar med erfarenhetens vardagskomplikationer. Nedan redovisas ett sådant exempel:

òDet är intressant när du i avsnittet om tidigare forskning tar upp uppgiften som grupparbete ska utgå ifrån. De refererar där till Kärrqvists resonemang om eleverna själv ska kunna formulera och avgränsa sina frågeställningar. Detta tycker jag är en stor utmaning. Det är för mig och många andra lärare svårt att släppa kontrollen av rädsla för att missa kursmål.ò

Samme medreflektör fortsätter sina reflektioner över den använda litteraturen och konstaterar att litteraturen också ger stöd för den egna erfarenheten:

òNär du redogör för Sahlberg och Leppilamis syn på hur samarbetsinlärning är inte bara en inlärningsmetod utan också ett *speciellt förhållningssätt till inlärning*, då tycker jag att något väsentligt och spännande berörs. Det här handlar förstås om att verkligen grundläggande saker som skolans uppgift och värdegrund. Jag kan bara nicka instämmande i författarnas konstaterande att det är individuella prov som ger utdelning och inte resultat på ett grupparbete.ò

Den kunskap som kommer ur det empiriska underlaget i examensarbetet har fångat många av medreflektörerna. De noterar uppmärksamt vad intervjuade elever tycker i olika frågor och är ibland undrande över resultaten. Det kan exempelvis låta så här

òNär jag läser intervjuerna med de olika lärarna slår det mig hur olika de läser och tolkar kursplanerna för respektive ämne. Det är med säkerhet inte unikt för dessa lärare utan förekommande på de flesta skolor. Det hade varit roligt att föra ett vidare resonemang om hur respektive skolas arbetsplan stämmer överens med dels uppnåendemålen och speciellt strävansmålen för varje ämne.ò

Ibland kan inte medreflektören skilja mellan forskning och studenternas examensarbete och ställer resultatet från ett fåtal intervjuer av lärarstudenter i relation till mer omfattande arbete gjorda av erkända forskare:

òEricsson skriver bland annat att koncentrationsförmågan ökar i samband med fysisk aktivitet, intressant för jag har precis läst ett annat examensarbete där författaren fick fram att eleverna inte tycker att koncentrationsförmågan ökar trots fysisk aktivitet.ò

Ofta väcker det empiriska materialet nyfikenhet och man vill veta mer. Det är vanligt att medreflektören uttrycker en önskan om att lärarstudenten hade gjort en ännu mer omfattande studie och vill ha svar på fler frågor.

Om era intervjuer var det fyra av skollärarna som upplever att personalen i dag är mer positivt inställda än för några år sedan, har det blivit så att det är en generationsfråga? Just nu är det ett byte av många äldre lärare runt om på skolorna, såg ni någon röd tråd hos skollärarna då det gällde ålder och kön?

Eller som i detta exempel i empirin lugnar och bekräftar egna ideal

Det känns skönt att ni kom fram till att lärarna inte planerar lektionerna som påverkas av kroppsideal utan att lektionerna speglar en kurs med aktiviteter som ska väcka intresse för just idrott och hälsa. Jag tycker också att det känns skönt att höra av elevintervjuerna att de inte bryr sig så mycket om hur de ser ut när de idrottade, det är ju så det ska vara.

Läsningen av examensarbetena har i vissa fall lett till att medreflektören har fått upp ögonen för specifika frågor där han eller hon aktivt tagit del av ny kunskap och följt en debatt som annars kanske inte skulle ha fångat intresset. En medreflektör skriver följande kommentarer till studenten:

Bara häromdagen hörde jag en undersökning gjord bland högstadieselever om deras syn på skolans val av kulturaktiviteter. Det berättades att lärarna helst såg att eleverna läste böcker och skrev om dessa medan eleverna själv föredrog att jobba med film bilder och musik vilket stärker den syn som de ger uttryck för i avsnittet om formen för redovisning av grupparbete

Sammanfattningsvis konstaterar vi att medreflektörerna gett uttryck för ett särskilt intresse vad gäller examensarbetenas forskningsöversikter och litteratur. Man ser det som en bra uppdatering och tillskott till den egna kunskapskällan. Medreflektörerna visar stor respekt för de arbeten som lärarstudenterna gjort. Ibland jämför de resultat från olika forskares arbeten med resultat från studenternas undersökningar som om de vore helt jämförbara enheter. Detta kan möjligen förklaras av det faktum att avståndet mellan utbildningsforskning och utbildningspraktiker fram till i början av 1990-talet vanligen beskrivs som mycket stort. och att i stället mer lättillgänglig kunskap inspirerar i det vardagliga arbetet (Wedin 2007; Hultman & Hörberg 1994).

5. Avslutande diskussion

Efter att ha analyserat ett 50-tal s.k. medreflektioner, som författats av lärare och rektorer på uppdrag av lärarutbildningen i Halmstad, kan vi konstatera att de främst fokuserar på skolverksamhet, didaktik och vetenskap. Medreflektionernas karaktär kan beskrivas som erfarenhetsbaserade och professionella. Betraktade som bedömningar av lärarstudenternas examensarbeten skiljer sig medreflektionerna påtagligt från de vanliga akademiska bedömningarna. Medreflektionerna är i högre grad inriktade mot examensarbetenas relevans

sett ur skolverksamhetens perspektiv, medan de akademiska bedömningarna främst utgör vetenskapliga bedömningar. Medreflektörerna håller vidare i högre grad fram examensarbetenas förtjänster, medan de akademiska bedömnarna påvisar brister i ljuset av på förhand fastställda kriterier. Medreflektörerna lyfter vidare fram vad man lärt sig av examensarbetena, medan de akademiska bedömnarna lyfter fram hur examensarbetet framställts. Slutsatsen av detta blir att den rollfördelning som medvetet eftersträfvats inom lärarutbildningen i Halmstad, där de akademiska bedömnarna ska koncentrera sig på vetenskaplig bedömning av examensarbeten och medreflektörerna främst ska kommentera examensarbetenas skolverksamhetsrelevans, fungerar. Vi kan också konstatera att medreflektörerna tillför något i bedömningen av examensarbetena som inte hade existerat endast med den akademiska bedömningen.

Ger medreflektionerna ett bidrag till kompetens- och skolutveckling? Slutsatsen efter våra undersökningar är att verksamheten med medreflektioner ger ett bidrag till involverade lärares och rektorers kompetensutveckling, men knappast något direkt bidrag till skolutveckling. Bidraget till kompetensutvecklingen innebär främst en påverkan på den egna yrkesrollen, den egna undervisningen samt att medreflektören orienterar sig om forskning och aktuell vetenskaplig litteratur.

Begreppet reflektion har sedan Schöns beskrivning av öden reflekterande praktikernò fått stor spridning framför allt inom utbildningsområdet. I lärarutbildningen används begreppet flitigt för att beteckna en mångfald olika aktiviteter varför en studie av medreflektioner naturligtvis också måste innehålla något om detta begrepp. I Schöns (1983) välkända studie av professionell verksamhet, är huvudtesen att professionellt arbete sker utifrån en kontinuerlig praktikgrundande reflektion och ett implicit yrkeskunnande (*knowing how*). Reflektionen äger enligt Schön rum både under handling (*reflection in action*) och efter handling (*reflection on action*) medan Dreyfus & Dreyfus (1986) menar att experten normalt varken resonerar, tänker eller ägnar sig åt problemlösning när han eller hon handlar. I stället handlar experten direkt och instinktivt i en situation eftersom han eller hon snabbt skaffar sig en överblick över situationen och sätter in den i ett större sammanhang. Molander (1996) däremot vänder sig mot tolkningen av expertens kunnande som något som enbart handlar om reaktioner på situationer bland annat därför att en sådan teori får svårt att beskriva experters fortsatta lärande. Dreyfus & Dreyfus tycks bara se det bekanta i situationen medan Molander menar att även i situationer som är bekanta pågår ett en form av nytt lärande eller öomlärandeò.

Däremot ifrågasätter Molander begreppet reflektion i handling och diskuterar om Schön verkligen beskriver en reflektionsprocess. Den tycks omfatta både reflektioner över vad man gjort och det mer allmänna att fundera eller tänka över det man gjort eller gör. Att tänka på vad man gör behöver inte direkt ha något att göra med reflektion över något och därför vore det bättre att i första hand tala om t ex öppmarksamt handlande med beredskap för förändring. Det nya lärandet sker emellertid inte av sig självt utan förutsätter att vi kan uppmärksamma det som inte är väntat eller typiskt för situationen. Men för att kunna uppmärksamma det okända och oväntade måste en hel del av verksamheten gå som rutin och inte kräva speciell uppmärksamhet. Molander vill istället för *den reflekterande praktikern* använda uttrycket *den uppmärksamma och lärande praktikern*. Reflektion är med Molanders ord:

Att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner sig i skall speglas eller reflekteras för en själv. Man får då inte vara helt upptagen av handlingen.

Reflektion i denna mening kan således inte förstås som samtidig med handlingen vilket nästan är en omöjlig uppgift. Däremot kan man, som Schön beskriver, anpassa sig till situationen eller lära on-line som en reaktion på t.ex. överraskningsmoment i situationen. Men detta är inte samma sak som reflektion, vilket för Molander istället snarare handlar om *reflection-on-action*. Denna fas är nödvändig för att på allvar kunna se vad det var, som ledde fram till det, som blev resultatet.

Läroutbildningen har alltid varit utsatt för kritik och nyutbildade lärare sägs vara otillräckligt förberedda för den verklighet de kommer ut i. Man talar om praxischock i termer av det stora avståndet mellan den teoretiska utbildningen och den skolverklighet som de nya lärarna möter. Beroende på tidsålder och politiska viljor lyfts olika moment fram som brister i läroutbildningen och därmed tillkortakommanden hos lärarkåren. Nyare forskning pekar i stället på hur lärare lär sig vissa saker medan de arbetar. Den lärarkunskap som uppstår genom de specifika situationer som läraren är involverad i växer fram genom erfarenheten och en vidareutveckling av kunskapen sker i yrkeslivet där lärandet sker i själva yrkesutövandet för lärare precis som för andra yrkesutövare (Svensson & Ranagården 2005). Teachers are always in the process of becoming, skriver Nieto (2003:125) vidare och vår undersökning av medreflektionerna visar hur de både skapar kunskap och inspirerar till användning av ny

kunskap. Det känns angeläget att söka former för lärande som inte belastar utan avlastar lärare och där man bättre lär sig utnyttja de samtal som redan förs mer eller mindre formellt.

Medreflektionerna kan ses som en form för lärande där lärare just ges möjligheter att tala om sitt arbete och i någon mån utveckla sin förmåga att hantera krav och uppgifter. Det finns dock anledning att poängtera att den positiva ton som finns i medreflektionerna möjligen inte är helt rättvisande för hur åtminstone lärare i många andra sammanhang ser på sitt arbete. Vi tror att den nästan uteslutande positiva tonen till det egna arbetet har att göra med att de samtalas med nytexaminerade lärare och de vill kanske inte förstärka den förväntade praktikchocken genom att också reflektera över läraryrkets mindre ljusa sidor. I en undersökning av lärares arbetsmiljö, baserad på en enkät besvarad av drygt 500 lärare, fann en av oss att 98 % av lärarna ansåg att det egna arbetet var meningsfullt samtidigt som 25 % av dem var ganska eller mycket missnöjda med sin arbetssituation. Det fanns också ett mönster i meningen och missnöjet: det var de nära arbetsvillkoren och relationerna till eleverna som gav mening, medan skolutvecklingen och lärararbetets förändring samt lärarnas upplevda brist på inflytande över detta gav upphov till missnöje. Lärarna som besvarade enkäten var med andra ord nöjda som lärare och samtidigt missnöjda som anställda (Persson 2006). Vår verksamhet med medreflektioner ställs mot denna bakgrund inför en utmaning: att finna rimliga sätt att reflektera både som lärare och som anställd eller, med andra ord, att kommunicera såväl mening som missnöje till de nytexaminerade lärarna.

Referenser

- Carlgrén, I. & Marton, F. 2001 *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986 *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Hultman, G. & Hörberg, C. 1994 *Kunskapsutnyttjande*. Stockholm: Skolverket.
- Molander, B. 1996 *Kunskap i handling*. Uddevalla: Media Print AB.
- Nieto, S. 2003 *What keeps the teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Persson, A. 2006 'Nöjda som lärare, missnöjda som anställda i skolexistens mellan mening och missnöje', i Petersson, H. m.fl. (red.) 2006 *Villkor i arbete med människor*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Persson, A. 2007a 'Handledning mellan politiska mål, lärarpraxis och vetenskaplighet - lärarutbildningens examensarbete', i Kroksmark, T. & Åberg, K. 2007 *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. 2007b 'Lærerutdanningens eksamensarbeid i Veiledning mellom politiske mål, lærerpraksis og vitenskapelighet', i Kroksmark, T. & Åberg, K. 2007 *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

SCB 1999 *Arbetsmiljön*, Statistiska meddelanden 0001, Stockholm.
Schön,D. 1983 *The reflective practitioner*. New York: Basic Books Inc.
Svensson,L. & Ranagården, L. 2005 En sociologisk studie av lärares reflexiva lärande om elever. I *Utbildningsvetenskap 2005 i Resultat och framåtblick*.
Wedin,A. 2007 *Lärares arbete och kunskapsbildning*. Linköping: Linköpings Studies in Pedagogic Practices N0.2 ,

Författare

Monica Eklund, fil. dr. i lärande och universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad.

Anders Persson, professor i sociologi vid Lunds universitet, gästprofessor och ordförande i lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Halmstad.

Lisbeth Ranagården, doktorand i sociologi vid Göteborgs universitet, chef för Sektionen för lärarutbildning vid Högskolan i Halmstad.

Bilaga 1

Deskriptiva kriterier för bedömning av examensarbeten inom lärarutbildningen

1. Examensarbetet skall vila på ett eller flera avgränsande syften och utgöras av en vetenskaplig undersökning med utgångspunkt från en problemformulering.
2. Examensarbetet skall uppvisa god kunskap om och ett självständigt förhållningssätt till forskningsläget inom det ämnesområde det avser att bidra till.
3. Examensarbetet skall förhålla sig till forskningsläget med utgångspunkt från egna teoretiska och/eller empiriskt grundade analyser.
4. Examensarbetet skall innehålla reflektioner över teoriers och metoders styrkor och svagheter samt över författarens/författarnas egen förståelse och vilken roll den spelat i undersökningen.
5. Examensarbetet skall ha relevans för lärares yrkesutövning i vid mening och innehålla reflektioner över vari denna relevans består, exempelvis genom att tydliggöra den egna undersökningens didaktiska implikationer.
6. Examensarbetet skall skrivas i form av en vetenskaplig rapport i enlighet med de instruktioner vad avser t.ex. referenser och litteraturförteckning som ges i rekommenderad litteratur på lärarutbildningens hemsida.
7. Om examensarbetet har flera än en författare skall arbetsfördelningen dem emellan tydligt framgå i examensarbetet.
8. Examensarbetets författare ska uppvisa medvetenhet om och i forskningspraktiken följa de etiska riktlinjer som utformats av Vetenskapsrådet.
9. Examensarbetet ska behandlas på seminarium där arbetet granskas kritiskt i form av opposition, vilken ska hanteras på ett professionellt och utvecklande sätt.

Bilaga 2

Enkät till medreflektörer

Jag är man ☐ kvinna ☐

Jag är skolledare /lärare vid förskola ☐ grundskola ☐ gymnasieskola ☐ annat ☐

Jag har mindre än 5 år i yrket ☐ mellan 5 och 10 år ☐ mer än 10 år ☐

FRÅGA 1:

Upplever du att det examensarbetet/de examensarbeten du har läst gett dig något nytt i form av nya perspektiv, idéer, kunskap om böcker, forskning etc.?

Nej inget nytt

Ja på följande sätt:

é .

é .

é ..

é .

FRÅGA 2:

Har det också resulterat i något du omsatt i din roll som lärare?

Nej

Ja till exempel:

é é

é é

é é

é é

FRÅGA 3:

Har det bidragit till något som påverkat utvecklingen av ödinò skola ?

Nej

Ja till exempel:

é .

é ..

é é

é é

Tack för din hjälp!