

Reflektioner och handledning i ämneslärarutbildningen

Berit Kurtén och
Ann-Sofi Härmälä-Braskén



Slutarbete inom kursen Pedagogisk
handledning, FPV 2018

Innehåll

	Sida
Bakgrund	3
Reflektionens roll i ämneslärarutbildningen (har skrivits av Berit Kurtén)	4
Inledning	4
Vad innebär reflektioner	6
Reflektionens roll i lärarutbildningen	6
En teoretisk modell för reflektionsprocessen	6
Litteraturförteckning	13
Reflektionen som stöd vid handledning (har skrivits av Ann-Sofi Härmälä-Braskén)	15
Handledning	15
Handledningssamtal	16
Reflektionen och handledningssamtalet	17
Litteraturförteckning	20
Bilaga (gemensam del)	21

Reflektioner och handledning i ämneslärarutbildningen

Bakgrund

Blivande ämneslärare matematik, fysik och kemi skall inom ramen för sina ämnesdidaktiska studier vid FPV i samband med sina övningslektioner och skriva ett antal reflektioner. Reflektionerna ses som en viktig del i deras utvecklande av sin egen läraridentitet. Handledningen av de studerande utgör också ett led i att de ska utveckla ett reflekterande förhållningssätt till sin egen undervisning och till sin egen läraridentitet och sitt lärarskap. Men att reflektera över sig själv är inte något som utgör en del av de studerandes tidigare ämnesstudier, och kan för många vara något främmande. Det är därför väsentligt att de studerande inför sin praktik får fördjupa sig i syftet med reflektionerna och att de får hjälp och vägledning i hur de kan göra dem och var fokus för reflektionerna kan och ska ligga, dvs. reflektionens varför, hur och vad. Här ser vi att det finns behov av att utveckla en "produktutveckling" med tanke på den information vi inom ämnesgruppen ger åt våra studerande, men också gällande handledningen och dess funktion i utbildningen.

Tillsammans med Ann-Sofi Härmälä-Braskén Berit Kurtén, inom ramen för detta arbete i kursen Pedagogisk handledning, utarbetat ett videomaterial, med kommentarer, som skall kunna användas inom ämneslärarutbildningen i matematik, fysik och kemi som en introduktion till reflektioner och handledning. Den modell vi valt som utgångspunkt är en modell som utvecklats av Korthagen med kollegor (Korthagen & Kessel, 1999; Korthagen, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005), en modell som synliggör och lyfter fram vikten av att reflektera över intensjoner, handling, tänkande och känslor både hos den lärarstuderande själv, men också hos eleverna. I vårt arbete har Berit Kurtén beskrivit det som berör reflektionerna, medan Ann-Sofi Härmälä-Braskén har skrivit om handledningen.

Reflektionens roll i ämneslärarutbildningen

Inledning

Studerandes bakgrund och erfarenheter

Ämneslärarutbildningen sker i vårt land huvudsakligen så, att de studerande studerar sina blivande undervisningsämnen vid en ämnesfakultet och genomför sina pedagogisk och didaktiska studier vid en pedagogisk fakultet. Vanligen genomförs den ämnesdidaktiska delen och den huvudsakliga praktiken i slutet av studierna. Trots att en betydande del av studerande inom vid en ämnesfakultet utbildar sig till ämneslärare uppfattar vanligen inte undervisningspersonalen vid ämnesinstitutionerna sig som lärarutbildare (Kosunen & Mikkola, 2002). Tiden för de lärarstuderande att utveckla sin egen läraridentitet blir därför förhållandevis kort. De blivande lärarna har en lång skolgång och utbildningstid bakom sig, innan de genomför de behörighetsgivande studierna för att få ämneslärarbehörighet. Vanligtvis innebär det 9 års skolgång inom den grundläggande utbildningen, 3 års gymnasiestudier och ytterligare ämnesstudier under 4–5 år. Den studerandes tidigare utbildning och erfarenheter av undervisning påverkar i hög grad hens uppfattningar om vad undervisning och lärarskap innebär (Kagan, 1992; Hudson, Usak, Fancoviová, Erdogan & Prokop, 2010). Denna erfarenhet kan ses som en del av den "ryggsäck" av kunskaper, uppfattningar och attityder som den studerande bär med sig då hen påbörjar sina pedagogiska och didaktiska studier. Den studerande, liksom även den färdiga läraren, är ofta omedveten om sina egna uppfattningar gällande undervisning och lärande (Kagan, 1992). För den studerande handlar utvecklingen till läraren också om ett perspektivbyte, från att ha sett på undervisning och lärande ur ett elevperspektiv, till att se på dessa ur ett lärarperspektiv (Gunstone & Northfield, 1992).

Inom den naturvetenskapliga didaktiska forskningen har begreppet conceptual change introducerats i början 1980-talet (Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982). Begreppet kan dock spåras längre tillbaka i tiden till Kuhn (1970) och hans diskussion om paradigmskiften inom vetenskapen. Teorin om conceptual change bygger på att en persons uppfattningar och förståelse av ett fenomen är starkt förankrade i personens tankestrukturer och är svåra att förändra. Enligt Posner m.fl. kräver en förändring av ens uppfattning att man på något sätt är missnöjd med sin egen uppfattning, att en annan uppfattning är trovärdig och begriplig och

att man dessutom upplever en annan uppfattning som användbar. Pintrich, Marx och Boyle (1993) lyfter fram motivationsfaktorn som betydelsefull med tanke på en förändring, dvs. för att en person ska ändra sin uppfattning krävs också att hen är motiverad att ändra uppfattning.

Teorin om conceptual change har också tillämpats på lärarstuderandes utveckling och förutsättningar för att de skall förändra sina erfarenhetsbaserade uppfattningar om undervisning och lärande till förmån för uppfattningar som bättre står i linje med dagens kunskapssyn och syn på lärarens och elevens roll i lärandet (Kagan, 1992).

Enligt Gunstone och Northfiels (1992) är conceptual change nödvändig inom lärarutbildningen på tre områden; 1. den studerandes uppfattningar gällande undervisning och lärande och de roller läraren och eleven har i denna process, 2. den studerandes uppfattningar som berör det egna ämnet och vilka kunskaper och färdigheter eleverna borde utveckla samt 3. uppfattningar som berör den studerande själv, hens personliga egenskaper.

För att ens föreställningar och uppfattningar ska kunna förändras och utvecklas är det nödvändigt att man själv blir medveten om dem, dvs. en förändring kräver ett visst mått av metakognition (Gunstone, 1994; Hewson, Beeth & Thorley, 1998; Vosniadou & Ioannides, 1998). Ett viktigt led i utvecklandet av metakognition i förhållande till sitt lärarskap är reflektionerna, som samtidigt ger en grund för att som färdigt utbildad lärare fungera som en reflekterande lärare. Att kunna reflektera över sig själv i rollen av lärare, sina styrkor och brister och vad man kan göra för att bearbeta sina brister, ses som väsentligt inom all lärarutbildning (Rodgers, 2002). Vosniadou och Ioannides (1998) lyfter fram vikten av få uttrycka och verbalisera sina uppfattningar i dialog med andra för att utveckla sin metakognitiva medvetenhet då elever i naturvetenskap skall utveckla sin begreppsliga förståelse. Man kan här dra paralleller till den studerandes utveckling till sitt eget lärarskap och dialogen med handledaren och handledningens roll i processen och vikten av att få sätta ord på sin egen förståelse och att genom dialogen med handledare utveckla sin egen medvetenhet och metakognition som en grund för den egna utvecklingsprocessen. Korthagen (2001) betonar vikten av att lärarutbildningen tar sin utgångspunkt i den lärarstuderande och det som hen strävar efter, också då man som lärarutbildare vill att de ska träna speciella färdigheter. Som lärarutbildare kan vi inte utveckla och förändra de studerande, det är de studerande som själva måste välja att utvecklas och förändras.

Vad innebär reflektioner

Schön (1983) skiljer mellan *reflection-in-action* och *reflection-on-action*. Den första syftar på den reflektion som sker hos läraren i klassrummet och som leder till mer eller mindre spontana handlingar, som det är svårt att sätta ord på. Med *reflection-on-action* menar Schön reflektioner som berör planering av en handling eller verksamhet (t.ex. en lektion) och tillbakablickar på hur genomförandet av handlingen lyckades.

Boud, Keogh och Walker (i Lauvås & Handal, 2001) beskriver reflektionen som en mänsklig aktivitet där vi återerövrar ("recapture") våra upplevelser, funderar över dem och bedömer eller utvärderar dem. Lauvås & Handal (2001, s. 81) delar upp reflektionen i tre faser

- vi tar fram och undersöker det som skedde
- vi återupplivar de känslor som detta gav upphov till hos oss
- vi bedömer upplevelsen eller erfarenheten på nytt

Reflektionens roll i lärarutbildningen

Läraren som en självständig reflekterande lärare, med förmåga att reflektera över sitt eget arbete, har varit ett mål inom den finländska lärarutbildningen sedan 1980-talet (Kosunen & Mikkola, 2002). Enligt Stenhouse (1975, i Imsen, 1997, sid. 424–425) är en lärares reflektioner en grundförutsättning för all utveckling i skolan. Stenhouse lyfter fram egenskaper hos läraren som väsentliga med tanke på en skolutveckling:

- att systematiskt ifrågasätta sin egen undervisning
- att ha de färdigheter som man behöver för att kunna iaktta och analysera sin egen undervisning
- att vara beredd att ifrågasätta och testa teori i praktiken

I sina reflektioner kan den lärarstuderande göra iakttagelser och utvärdera sina erfarenheter från sin undervisning, sätta ord på dem och därmed bli mer medvetna om sina känslor och uppfattningar för att vidare kunna analysera dessa (Kolb, 1984).

Den finländska ämneslärarutbildningen är tudelad där merparten av studierna fokuserar på ämnesstudier, i allmänhet utan koppling till någon form av ämnesdidaktik eller pedagogik. De

pedagogiska studierna kan av många studerande, speciellt bland lärarstuderande som studerat naturvetenskaper, upplevas som främmande och de kan ha svårt att se nyttan av pedagogik och pedagogisk forskning inom sina studier med tanke på deras kommande lärarroll (Brinkman & van Rens, 1999). Med bakgrund i sina ämnesstudier kan blivande ämneslärare ha svårt att förstå de pedagogiska studiernas vetenskaplighet och deras betydelse för att man ska utvecklas till ämneslärare (Juuti, Krzywacki, Toom & Lavonen, 2012) Naturvetenskaperna, som i vissa fall beskrivs som logisk-rationella ämnen tillsammans med matematiken, står i kontrast till de delar av lärarutbildningen som bl.a. kan handla om känslor, om osäkerhet och om brist på förutsägbarhet och stabilitet, dvs. de mer affektiva dimensionerna av lärarrollen.

En teoretisk modell för reflektionsprocessen

En teoretisk modell för reflektionsprocessen, kallad ALACT (namnet utgående från den första bokstaven i modellens 5 olika faser), har utvecklats Korthagen med sina kollegor (Korthagen & Kessils, 1999; Korthagen, 2001; Korthagen & Vaselos, 2005).

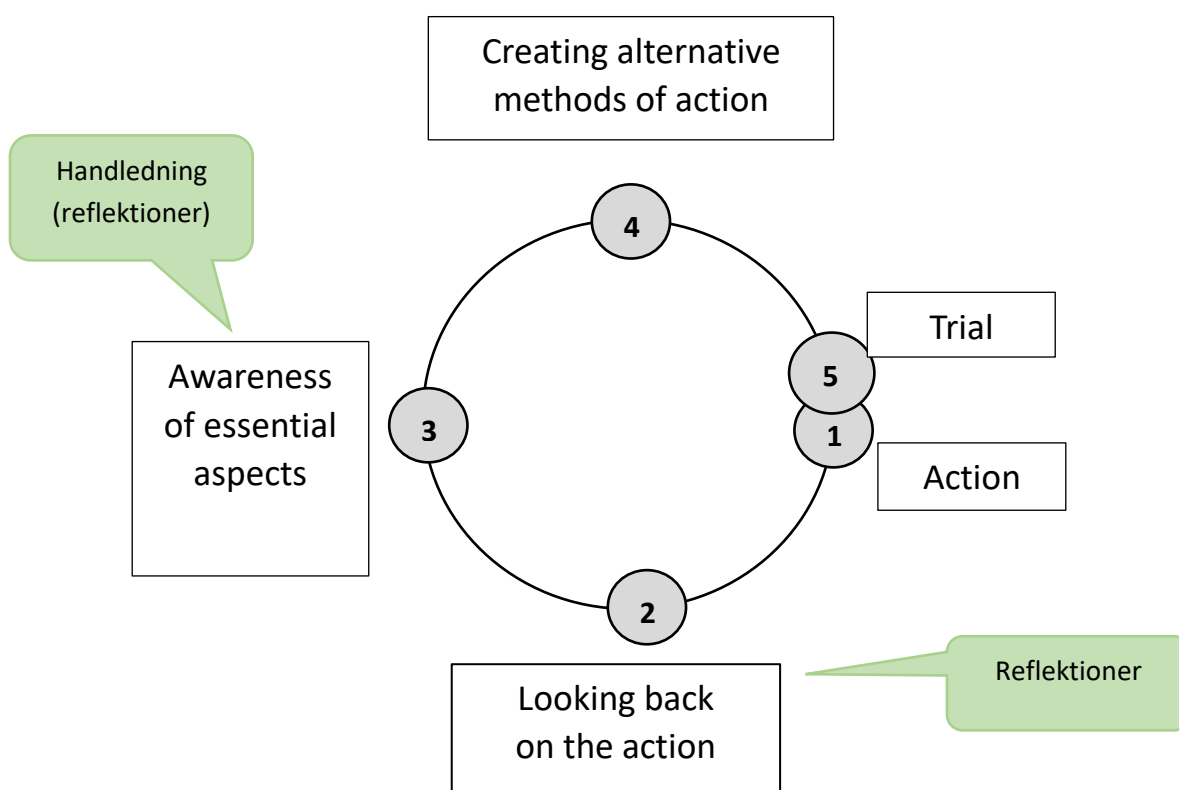


Fig. 1. Modell för reflektioner utgående från Korthagen, 2001.

I modellen (se fig. 1) beskrivs fem olika faser i processen: 1. handling, 2. att se tillbaka på handlingen, 3. att bli medveten om väsentliga aspekter på handlingen, 4. att utveckla alternativa metoder för handlingen och 5. testa de alternativa metoderna (Korthagen, 2001). Den femte fasen är samtidigt igen frågan om "handling", vilket innebär att den är startpunkt för en ny reflektionsprocess.

Översatt till den studerandes undervisningsövningar startar modellen från en genomförd lektion, som ju förstås föregåtts av planering där också handledaren på något sätt är involverad. Punkt två är den fas där den studerande skall se tillbaka på sin undervisning och även planeringen av den. Denna fas kan innebära att den studerande gör sina skriftliga reflektioner över lektionen. Fas 3 kan kopplas till efterhandledningen tillsammans med handledaren från skolan och/eller fakulteten. Genom att tillsammans med handledaren diskutera lektionen kan den studerande bli medveten om aspekter i sin framställning och i sitt förhållningssätt, i sina reaktioner och i reaktioner hos eleverna, som hen inte skulle ha upptäckt och förstått på egen hand. Den studerandes egna reflektioner är samtidigt en viktig utgångspunkt för handledningen.

Till Korthagens ALACT-modell (Korthagen & Vasalos, 2005) har man också lyft fram 9 områden som grund för att konkretisera vad reflektionerna ska innehålla (fig. 2). Med modellen vill man lyfta fram vikten av att de studerande i sina reflektioner dels ser på vad hen gjort, men också fokuserar tankar, känslor, syften och förväntningar både hos sig själv men också hos eleverna. Modellen utgör därför ett handledningsdokument för den studerande, dvs. vad handlar reflektionerna egentligen om, vad innebär det att reflektera över sin undervisning.

Vilken var kontexten?	
Vad tänkte du?	Vad tror du att eleverna tänkte?
Vilka känslor hade du?	Vad tror du att eleverna kände?
Vilket var ditt syfte? / Vad ville du?	Vad ville eleverna?
Vad gjorde du?	Vad gjorde eleverna?

Fig 2. Tabell modifierad utgående från Korthagen och Vasalos, 2005.

Inom psykologin har psykologerna Joseph Luft och Harry Ingham på 1950-talet presenterat en modell för att förstå och utveckla kommunikation mellan människor (Strumska-Cylwik, 2005). Modellen har fått namnet Johari fönster (se fig. 3).

	Vad jag vet	Vad jag inte vet
Det andra vet om mig	Öppna fältet	Blinda fältet
Det andra inte vet om mig	Fasaden (slutna fältet)	Okända fältet

Fig 3. Johari fönster.

Johari fönster består av fyra olika fält, där fälten representera de delar av mig själv som jag själv är medveten om och de fält som andra är medvetna om och ytterligare ett fält "det okända" som representeras av sådant som varken jag själv eller andra i min omgivning vet om mig. Det "öppna fältet" är de sidor av mig själv som jag själv vet om, och som också andra känner till. Det handlar om mina attityder, känslor, kunskaper, hur jag agerar osv. I min lärarroll handlar det t.ex. om mitt sätt att undervisa, mitt sätt att bemöta elever, mitt sätt att hantera konfliktsituationer osv. Det blinda fältet är de sidor och egenskaper hos mig själv som andra kan iaktta, men jag själv inte är medveten om. I undervisningen kan det t.ex. handla om att jag har en ovana att alltid upprepa vissa ord, att peta mig i näsan, att enbart vända mig till en viss grupp av elever då jag ställer frågor osv. osv. Det handlar om således både om förhållandevis ytliga saker, som kan blir till störande moment i undervisningen, men också om djupare värderingar och egenskaper som jag själv inte är medveten om. Det är här som handledaren har en oerhört viktig roll i att kunna bidra till en större självinsikt och -förståelse hos den studerande. Det tredje fältet, fasaden, eller det som kunde kallas det "slutna fältet", består av sådant hos mig själv som jag väljer att inte dela med mig av till andra. För en lärare

blir det alltid en avvägningsfråga hur stort eller litet detta fält ska vara i förhållande till mina elever. Det fjärde och sista fältet, det "okända fältet" är sådant som varken jag eller min omgivning är vara medvetna om. Det kan t.ex. bestå av upplevelser och händelser från min barndom som jag av någon anledning glömt eller förträngt.

I sitt reflekterande över sin undervisning, sin roll som lärare, vilken läraridentitet den studerande vill utveckla är det väsentligt att gå mera djupt i sig själv. Vilka sidor av mig själv vill jag utveckla för att bli en bra lärare, vilka sidor har jag tidigare inte varit medveten om, som jag vet att jag behöver jobba med. Hur kan och vill jag förstora det öppna fönstret för att bygga upp en fungerande relation till mina elever?

Korthagen (2004) beskriver olika nivåer av reflektionen med hjälp av något han benämner som en "lök-modell" (se fig. 4). Tanken med modellen är att visa på hur en persons handlande påverkas av de inre nivåerna i modellen, samtidigt som det också finns en påverkan från yttre nivåer inåt (Korthagen & Vasalos, 2005). De yttre nivåerna, den yttre omgivningen och det egna beteendet, är nivåer som den blivande läraren har lättast att se och reflektera över. Det kan handla om hur någon speciell elev uppfört sig och hur den lärarstuderande hanterat den

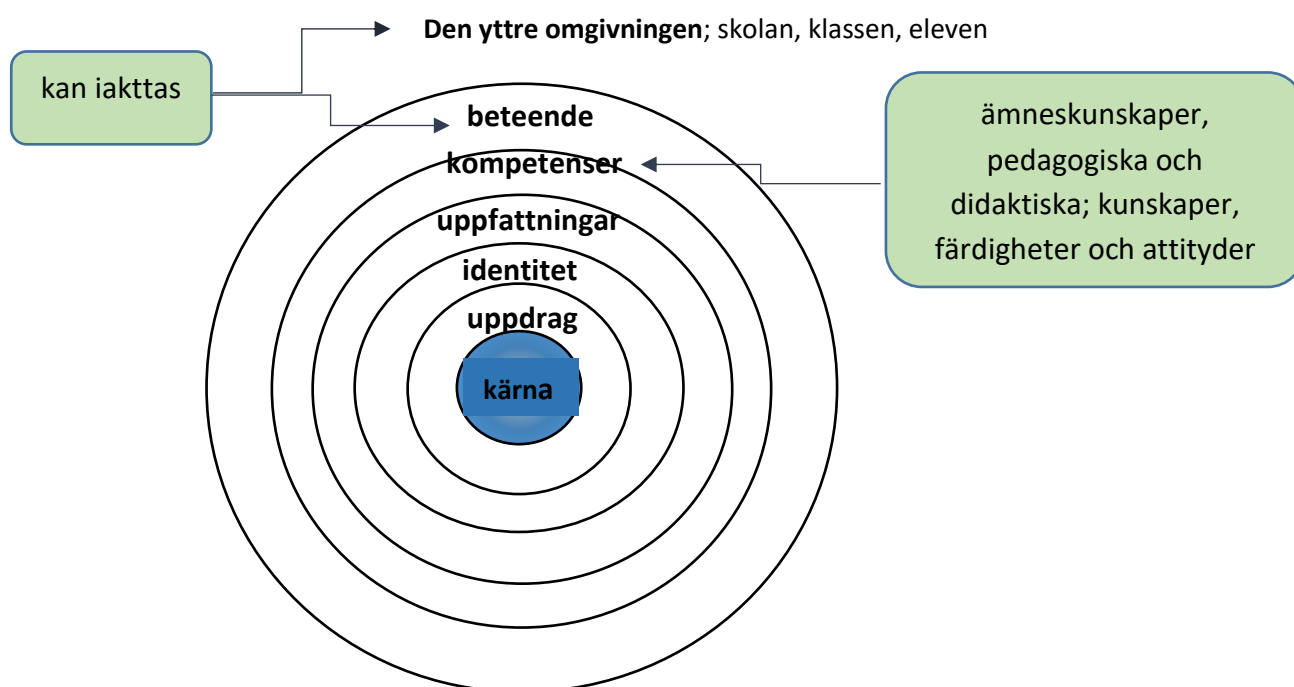


Fig 4. Modifierad utgående från Korthagens "lök-modell"; modell för olika reflektionsnivåer (Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005).

situation som uppkommit, eller hur hen framställt något i sin undervisning på ett sätt som han märkt att inte gick hem hos eleverna.

Kompetenserna består av de kunskaper och färdigheter, men också attityder, som den studerande utvecklat under bl.a. sina studier och sin skolgång, men styrs också av andra livserfarenheter. Kompetenserna styr lärarens beteende eller handlingar men är inte ekvivalent med handlingen (Korthagen, 2004).

En lärares kompetens styrs av hens uppfattningar. En lärares syn på undervisning och lärande styr hens sätt att undervisa (Pajares, 1992). Exempelvis en lärarstuderande som uppfattar att undervisning är lika med föreläsningar där läraren "överför kunskap" till sina elever, har svårt att gå in i en roll som den handledande läraren.

Under sin utbildning har en lärarstuderande kommit i kontakt med ett antal lärare, som gett både positiva och negativa rollmodeller åt hen. Dessa modeller påverkar den lärarstuderande i hens utvecklande av en egen läraridentitet (Korthagen, 2004). "En hurdan lärare vill jag vara?", "vem är jag?", "hur ser min lärarroll ut?" är frågeställningar som för den lärarstuderande är viktiga att ställa sig då hen ska utveckla sin egen läraridentitet. Ju mer en lärare känner sig själv desto större möjligheter har hen att utvecklas till en god lärare. För att koppla till Johari fönster; ju bredare den vänstra kolumnen är desto större förutsättningar för ett positivt lärarskap.

Det nästinnersta skalet i lökmodellen är den blivande lärarens uppfattning om sitt uppdrag; "varför har jag valt att bli lärare?", är det mitt "kall" att bli lärare? Det handlar om vad vi upplever som meningsfullt i våra liv och vad som ger oss glädje och inspiration i vårt arbetsliv (Korthagen & Vasalos, 2005). Denna nivå handlar också mycket konkret om hur man som lärare agerar i klassrummet. Om jag ser som min uppgift att se varje elev och får han eller hon att uppleva sig sedd, eller om jag ser mig som en ordningsvakt vars uppgift är att hålla ordning i klassen, kommer detta att ha klara konsekvenser för mitt agerande i klassen.

Den djupaste eller innersta nivån i lökmodellen är den s.k. kärnan (core). Den handlar om våra personliga egenskaper; vår känslighet, kreativitet, flexibilitet, mod, omsorg osv. (Korthagen, 2004). I reflektioner som berör den innersta nivån, kärnan, handlar det, enligt Korthagen och Vasalos (2005), om att skapa rum för nya möjligheter, utgående från en situation som gått fel.

Då kan följande frågor vara till hjälp:

1. Hur skulle den ideala situationen se ut, dvs. hur skulle den lärarstuderande velat genomföra situationen?
2. Vilka är de begränsande faktorerna som hindrar hen från att uppnå idealsituationen?

Det väsentliga är att bli medveten om att man alltid har ett val, att de begränsande faktorerna hos en själv inte är huggna i sten utan något som vi kan bearbeta och som ingår i det arbete vi har med att utveckla oss själva till goda lärare.

Lökmodellen beskriver de olika nivåerna i som speglar en person och hens handlande, men modellen vill också lyfta fram relationen mellan de olika nivåerna och deras inverkan på varandra. Ju mer en lärares positiva "kärnegenskaper" och positiva känslor får påverka hens professionella roll och handlande desto bättre lärare blir hen. Att uppnå en total koherens mellan de olika nivåerna i modellen kan dock ta en hel livstid (Korthagen, 2017).

Litteraturförteckning

Brinkman, F. G. & van Rens, E. (1999). Student teachers' research skills as experienced in their educational training. *European Journal of Teacher Education* 22(1), 115-125.

Gunstone, R. F. (1994). The importance of specific science content in the enhancement of metacognition. I P. Fensham, R. Gunstone, & R. White, *The Content of Science. A Constructivist Approach to its Teaching and Learning*, s. 131 – 146. London: The Falmer Press.

Gunstone, R. F., & Northfield, J. (1992). Conceptual change in teacher education: The centrality of metacognition. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Hewson, P. W., Beeth, M. E., & Thorley, N. R. (1998). Teaching for conceptual change. I B. J. Fraser & K. G. Tobin, *International Handbook of Science Education, Vol 1*, s. 199 – 218. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hudson, P., Usak, M., Fancoviová, J., Erdogan, M., & Prokop, P. (2010). Preservice teachers' memories of their secondary science education experiences. *Journal of Educational Technology* 15, 546 – 552.

Juuti, K. Krzywacki, H., Toom, A., & Lavonen, J. (2012). I L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, & A. Uitto (red.), *Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*.

Kagan, D. H. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65 – 90.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Seattle*.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77 – 97.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387 – 405.

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4 – 17.

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.

Kosunen, T., & Mikkola, A. (2002). Building of teaching: how objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education* 25(2/3), 135 – 150.

Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs' and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 – 332.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211 – 228.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842 – 866.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.

Strumska-Cylwik, Longina. The Johari model as a starting point in a discussion over the problem of openness and closing in education. I T. Maliszewski, W. J. Woitowicz & J. Zerko (Eds), *Anthologi of Social and Behavioural Sciences*. Linköping.

Vosniadou, S., & Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: a psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 20

Reflektionen som stöd vid handledningssamtal

Handledning

Handledningsbegreppet kan definieras på olika sätt och beroende på inom vilket yrkesområde handledningen sker så kan syftet med handledningen variera. Handledningens viktigaste roll i lärarutbildningen är att blivande lärare får stöd med att utvecklas i sin yrkesroll. Både mentorskap och coaching är två viktiga begrepp som kan anses ingå i handledningsbegreppet. En mentor är någon som hjälper den studerande med de stora frågorna och helheterna, mentorn lyssnar, ställer motfrågor och hjälper studerande att reflektera över sina värderingar, val och de konsekvenser som de kan ge upphov till (Lindgren, 2000; Steinberg, 2011). Reflektionen är ett viktigt verktyg vid mentorskap. Coaching handlar mera om att få hjälp med de små detaljerna. Handledningen är en organiserad verksamhet, där en handledare är utsedd under praktikperioden och handledningssamtalen försiggår under bestämda tider t ex före och efter lektioner. Den som ska fungera som handledare för en studerande behöver ofta kunna kombinera mentorrollen med coachens roll och smidigt röra sig mellan dessa två.

Enligt Lauvås och Handal (2015) har handledningen en viktig roll när det gäller att koppla ihop teori och praktik. Handledningen ska uppfylla tre kriterier:

1. Lärarstuderande ska bli förtrogna med både yrket och egen praktik.
2. Lärarstuderande ska genom handledningen få hjälp med att få en djupare förståelse för de begrepp och principer som ligger till grund för teorin.
3. Handledningen ska också skapa ett behov hos lärarstuderande att fördjupa sig i teori och därmed bredda sin förståelse och på så vis skapa en struktur för sitt arbete.

Forskning visar att det inom lärarutbildningen läggs stor vikt på punkt 1 medan syftena för punkt 2 och 3 inte alltid uppfylls (Lauvås & Handal, 2015, s 42). Teori och praktik är inte separata delar utan bör ses som en helhet. Praxisbegreppet presenterades av Lövli 1974, och i praxistriangeln ingår tre nivåer 1) Undervisningshandlingar, 2) Erfarenheter, teori och praktikbaserade grunder och motiv samt 3) Värderingar och etisk legitimering (Lauvås &

Handal, 2015). Vid handledningssamtal är det önskvärt att man kan röra sig på alla nivåer i praxistriangeln.

Handledningssamtal

Handledningssamtalet är en form av ett organiserat samtal eller en dialog, det äger rum vid en viss tidpunkt och kan sägas följa ett bestämt mönster. Vid handledningssamtal kan en viss asymmetri uppstå på grund av en hierarkisk maktobalans (studerande – handledare), vem som ges taltur (pratar mest) eller ”bestämmer” vad som ska diskuteras. En god handledare behöver beakta detta och jämna ut asymmetrin genom att ge mera utrymme till lärarstuderande (Björndahl, 2008). För att handledningssamtalet ska bidra till att studerande bearbetar sina reflektioner och utvecklas i sitt tänkande är det viktigt att tänka på vilken typ av frågor man ställer som handledare (Lauvås & Handal, 2015). Ett val kan vara att ställa så kallade ”utforskande frågor” Stoltzfus (2008) vilka man kan se exempel på i Tabell 1.

Tabell 1. Utforskande frågor

Om förhistorien: Vad ledde fram till detta? Hur hamnade du i den situationen? Var det något mer som hände före?	Mönster: Har du varit med om något liknande förr? Berätta! Hur har du agerat i sådana situationer tidigare? Kan du se något mönster i hur du går in i sådana situationer?	Känslor: Vad hände inuti dig i en sådan situation? Hur upplever du det nu? Beskriv de känslor som var aktuella i situationen.
Konkretisering: Ge ett exempel på... Vad gjorde du precis då? Vad sa du? Berätta vad som hände steg för steg.	Andras bild: Hur tror du att någon annan upplevde det? Om du hade varit någon annan hur skulle du ha upplevt det?	Värderingar & principer: Vilka av dina värderingar aktualiseras här? Hur då? Vilka principiella faktorer anser du vara av betydelse här? Vad innebär det att vara trogen sina viktiga värden här?
Kärnan: Vad handlar det egentligen om för dig? Vad gör att det här är så viktigt för dig? Det verkar som att det är viktigt för dig. Kan du säga lite mer om det?	Framtiden: Var hamnar vi u? Vad önskar du att detta skulle leda till? Vad är det bästa som kan hända? Hur tror du framtiden påverkas av detta?	Generella frågor: Säg mer om det... Fortsätt. Och...? Vad ligger bakom detta? Du nämnde att.... kan du säga lite mer om det?

Reflektionen och handledningssamtalet

Hur blir man en bättre lärare? Reflektionen är en viktig del i professionsutvecklingen för blivande lärare. Reflektioner där studerande försöker förstå underliggande orsaker och processer bidrar mera till en utveckling jämfört med handlingsorienterade reflektioner (Hoekstra, 2007). Korthagen (Korthagen, 2004; Korthagen och Vasalos, 2005) har utvecklat en modell som kan vara till stöd att för att strukturera reflektionsprocessen för studerande, den så kallade ALACT-modellen. Till modellen hör även nio olika frågeställningar som är till hjälp när studerande skriver sina reflektioner, speciellt de som berör eleverna kan vara till stor nytta då de ofta, speciellt i början, kan glömmas bort i studerandes reflektioner se Tabell 2.

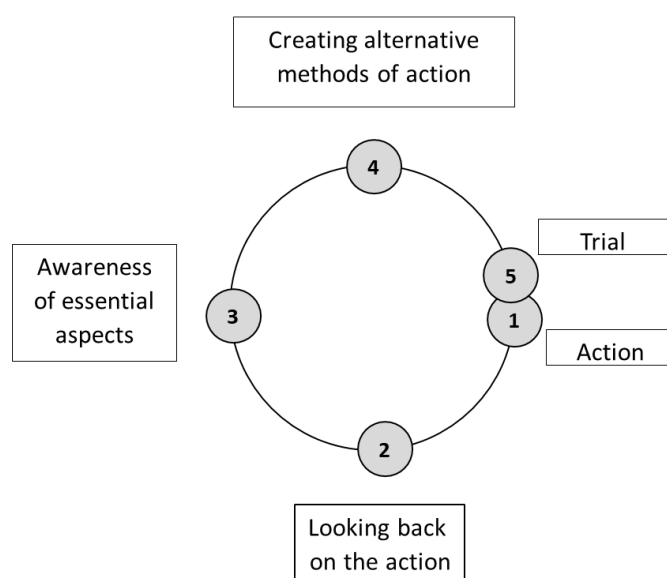


Fig 5. Korthagens ALACT-modell som stöd för reflektion.

Tabell 2. Frågeställningar som stöd för reflektion

Vilken är kontexten (sammanhanget)	
Lärare	Elev
Vilket var ditt syfte? / Vad ville du?	Vad ville eleverna?
Vad gjorde du?	Vad gjorde eleverna?
Vad tänkte du?	Vad tror du eleverna tänkte?
Vilka känslor hade du?	Vad tror du eleverna kände?

Till reflektionsmodellen har en handlednings modell tagits fram (Fig. 2). I handledningssamtalet kan man utgå från modellen och ta fasta på de reflektioner som studerande skrivit. För att studerande verkligen ska lära sig reflektera över sin egen undervisning behöver de vid handledningstillfället få frågor som är kopplade till deras reflektioner. Delområdena i tabell 2 inbegriper även elever, det är viktigt att studerande reflekterar kring alla nio områdena. Handledaren hjälper den studerande att reflektera över sin praktik genom att problematisera, ställa frågor och reflektera tillsammans med studerande (Lauvås & Handal, 2015).

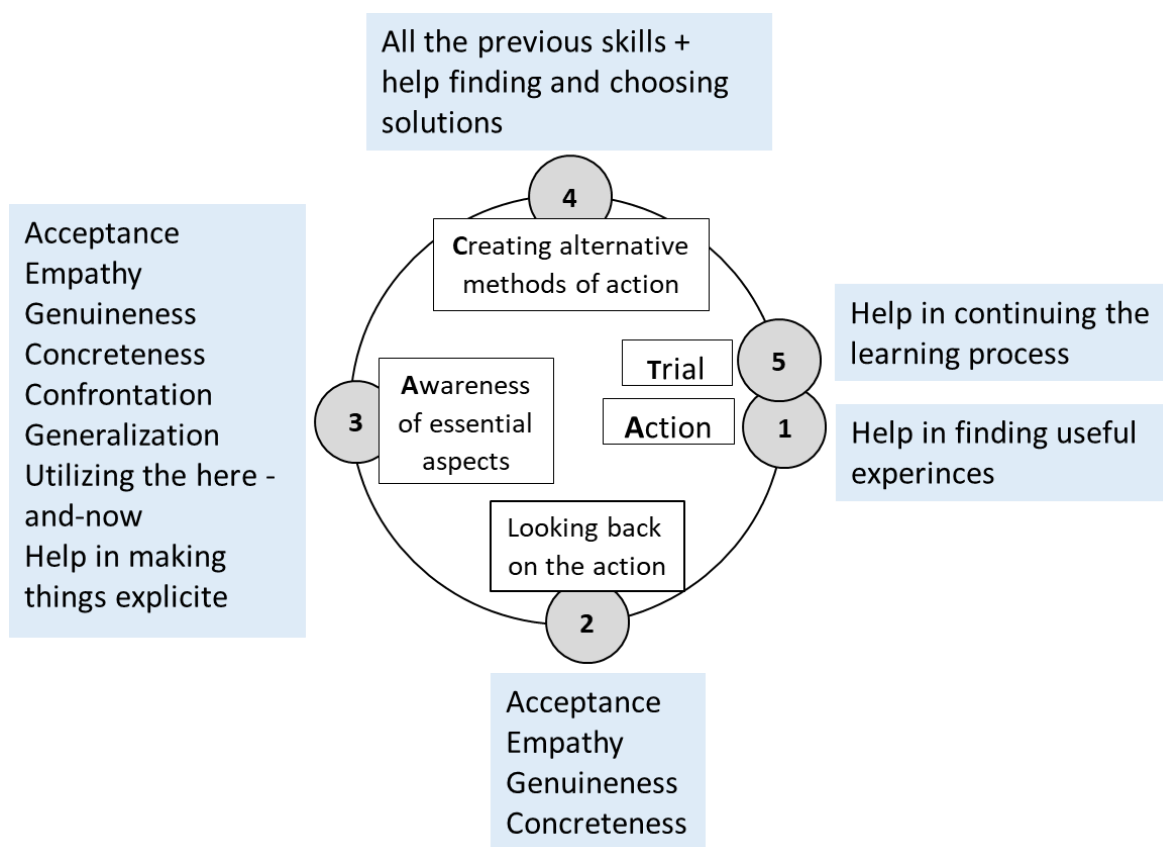


Fig. 6.Handledning utgående från ALECT-modellen (Korthagen & Vasalos, 2005)

Utgående från modellen i Fig. 2 kan handledaren ställa frågor. Ett exempel på en *konkret* fråga av handledaren är "Hur tror du eleverna kände när du ställde den där frågan?" Ett exempel på en *empatisk* reaktion (fråga) från handledaren "Jag förstår att du började känna dig lite osäker när eleven sa att övningen inte var en del av hemuppgiften" (Korthagen & Vasalos, 2005). I

den så kallade "lökmodellen" (Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005), som beskrivits tidigare (se Berits del) finns olika lager som guidar studerande i deras reflektioner så att de blir mera meningsorienterade. I idealfall ska studerande ha med alla lager i sina reflektioner, det är detta som kallas "djup-reflektion" (core reflection) (Korthagen, Kim & Greene, 2013). "Lökmodellen" hjälper även lärarutbildaren att se på vilken nivå (lager) studerande eventuellt har problem och behöver stöd och hjälp. Handledaren kan hjälpa studerande att hitta sina innersta personliga egenskaper (core) som empati, mod, spontanitet, kreativitet, flexibilitet etc. genom att söka fram händelser där studerande lyckats väl i en situation. Till exempel en studerande som saknar självförtroende kan man be berätta om en situation där studerande känt sig säker, på så sätt kan studerande återkalla den positiva känslan och uppleva att hen har självförtroende. Det gör att studerande kan fundera på hur hen ska arbeta med sina personliga egenskaper för att kunna plocka fram dem vid behov under lektioner.

Sammantaget kan man säga att det är inte enbart kopplingen teori och praktik som är viktig när en lärarstuderande ska utvecklas i sin profession utan lika viktigt är lärarens självkännedom (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Djupreflektioner (*core reflections*) och handledning är viktiga delar för att koppla ihop teori, praktik och självkännedom (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009).

Litteraturförteckning

Björndal, C., R., P. (2008). *Bak veilednings dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø, Universitet i Tromsø.

Granfors, U., & Kavander, B. (2005). *Handledning – en (o)möjlig konst? En handbok om handledning i lärarutbildningen*. Vasa Övningsskolas rapportserie nr 1.

Hoekstra, A. (2007). Experienced teachers' informal learning in workplace. Utrecht, Utrecht University.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum studies*, 26, 45-62.

Korthagen, F., A., J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

Korthagen, F., A., J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching: theory and practice*. 23 (4), 387-405.

Korthagen, F., A., J., Kim, Y., M. & Greene, W., L. (Eds.). (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York, NY:Routledge

Korthagen, F., A., J. & 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.

Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund, Studentlitteratur.

Lindgren, U. (2000). En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Lovli, L., (1974). *Pedagogisk filosofi för praktiserende laerare*. I: Pedagogen (1/74) Oslo, Norsk Laerlag.

Meijer, P., C., Korthagen, F., A., J. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297–308.

Steinberg, J. (2011). Hitta lärarnas guldstunder. När handledning och utveckling står i centrum. Stockholm, Lärarförbundets förlag.

Stoltzfus, T. (2008). *Coaching questions. A coach's guide to powerful asking skills*. Coach 22.

Bilaga

Reflektioner och handledning - vägledning för skrivande av reflektioner

I länken hittar du ett filmklipp från en kemilektion i årskurs 7.

[/Film 1/ Demonstration järnpulver och svavel åk 7/](#)

Med hjälp av exempel vill vi visa på vad du ska ta fasta på då du skriver dina reflektioner, se reflektion 3. Reflektion 1 och 2 är exempel på där studerande inte reflekterat utan endast beskrivit vad som hänt eller vad handledaren kommenterat.

Reflektion 1.

Beskriver enbart vad som hände under demonstrationen utan desto djupare analys.

Jag hade en demonstration där jag blandade järnpulver med svavel. Jag blandade och mortlade pulvren och fick järnsulfid som man kunde se på färgförändringen. Jag tyckte att demonstrationen lyckades bra och jag tyckte att eleverna verkade intresserade och var ganska lugna.... Efter demonstrationen satt de tysta i sina bänkar och skrev ned vad som hade hänt.

Reflektion 2.

Beskriver handledarens kommentarer.

Jag genomförde en demonstration där jag blandade järnpulver med svavel. Jag blandade och mortlade pulvren och fick järnsulfid som man kunde se på färgförändringen.

Handledaren sa bland annat:

- att jag lyckades samla eleverna kring dragskåpet men jag borde tänkt på att alla elever behöver se vad som händer
- att jag borde ha aktiverat eleverna mera, men typ att det var bra att en elev fick tända gasbrännaren
- att jag behöver tänka på att svänga mig mot eleverna när jag berättar och ställer frågor till dem

Reflektion 3.

Beskriver en reflektion där den studerande reflekterar utgående från den modell som presenterats (Korthagen et al. 2004, 2005).

Jag genomförde en demonstration där jag blandade järnpulver med svavel. Jag blandade och mortlade pulvren och fick järnsulfid som man kunde se på färgförändringen.

Demonstrationen genomfördes i dragskåp och eleverna var samlade i en ring runt skåpet för att kunna se vad som händer.

Med demonstrationen ville jag att eleverna konkret skulle få se och uppleva vad som händer när man blandar två rena ämnen och får dem att reagera så att det bildas ett nytt ämne. När jag gjorde demonstrationen var jag så upptagen med att få den att lyckas att jag glömde bort att involvera eleverna och ställa sådana frågor som sku ha utmanat dem. Jag har också funderat efteråt på hur jag kunde ha fått eleverna mera aktiva, kanske haft dem att jobba i par kring uppgiften då de skulle skriva vad de hade iakttagit och vad som hände i demonstrationen.

Jag kände mig ganska nöjd efter lektionen och tyckte att demonstrationen fungerat ganska bra. Eleverna var intresserade av att se demonstrationen för de samlades kring dragskåpet. Vissa elever hade kanske lite svårt att se vad som hände och en del blev lite oroliga och började prata om något annat. Jag borde tänkt mera på hur jag själv stod och låtit eleverna komma längre fram till dragskåpet och de borde ha fått se kemikalierna som jag använde. Ingen frågade någonting så jag har svårt att säga hur mycket dom förstod. Eleverna verkade ganska nöjda.

Korthagens modell (Korthagen et al. 2004, 2005)

Vilken är kontexten (sammanhanget)

Läraren

Vilket var ditt syfte? / Vad ville du?

Vad gjorde du?

Vad tänkte du?

Vilka känslor hade du?

Elev

Vad ville eleverna?

Vad gjorde eleverna?

Vad tror du eleverna tänkte?

Vad tror du eleverna kände?

I tabellen nedan har vi utgående från Korthagens modell och förtydligat exempelreflektion 3 genom att klippa in delar av reflektion under respektive rubrik.

Vilken är kontexten (sammanhanget)? Jag genomförde en demonstration där jag blandade järnpulver med svavel. Jag blandade och mortlade pulvren och fick järnsulfid som man kunde se på färgförändringen. Demonstrationen genomfördes i dragskåp och eleverna var samlade i en ring runt skåpet för att kunna se vad som händer.	
Vilket var ditt syfte? / Vad ville du? Med demonstrationen ville jag att eleverna konkret skulle få se och uppleva vad som händer när man blandar två rena ämnen och får dem att reagera så att det bildas ett nytt ämne.	Vad ville eleverna? Eleverna var intresserade av att se demonstrationen för de samlades kring dragskåpet.
Vad gjorde du? Jag gjorde egentligen allting själv förutom att en elev fick tända gasbrännaren.	Vad gjorde eleverna? Vissa elever hade kanske lite svårt att se vad som hände och en del blev lite oroliga och började prata om något annat. Jag borde tänkt mera på hur jag själv stod och låtit eleverna komma längre fram till dragskåpet och de borde ha fått se kemikalierna som jag använde.
Vad tänkte du? När jag gjorde demonstrationen var jag så upptagen med att få den att lyckas att jag glömde bort att involvera eleverna och ställa sådana frågor som sku ha utmanat dem. Jag har också funderat efteråt på hur jag kunde ha fått eleverna mera aktiva, kanske haft dem att jobba i par kring uppgiften då de skulle skriva vad de hade iakttagit och vad som hände i demonstrationen.	Vad tror du eleverna tänkte? Ingen frågade någonting så jag har svårt att säga hur mycket dom förstod.
Vilka känslor hade du? Jag kände mig ganska nöjd efter lektionen och tyckte att demonstrationen fungerat ganska bra.	Vad tror du eleverna kände? Eleverna verkade ganska nöjda.