

# Undervisning och reflektion

Om undervisning och förutsättningar för  
studenters reflektion mot bakgrund av teorier  
om erfarenhetslärande

**Anders Bek**



**Pedagogiska Institutionen**  
Umeå 2012

Responsible publisher under Swedish law: the Dean of the Faculty of Social Sciences

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)

ISBN: 978-91-7459-478-2

ISSN: 0281-6768

Omslagsbild: Örjan Furberg

Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck/Printed by: Print & Media

Umeå, Sverige 2012

*Till Maria*



# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b>	<b>vii</b>
<b>Kapitel 1 - Introduktion, syfte och frågeställningar samt tidigare forskning</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Introduktion</b>	<b>1</b>
Bakgrund	1
Reflektion och lärande	3
Förutsättningar för reflektion	3
Lärandeteori och undervisning	4
<b>1.2 Syfte och frågeställningar</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Tidigare forskning</b>	<b>5</b>
Centrala verk om erfarenhetslärande och reflektion	6
Forskning om reflektion	7
<i>Reflektionsteori</i>	8
<i>Reflektionsmetodik</i>	11
<i>Allmän metodik</i>	11
<i>Skriftlig reflektion</i>	13
<i>Handledning</i>	14
<i>Läromedel</i>	16
<i>Professionell reflektion</i>	17
Beskrivningar av genomförande	18
<b>1.4 Avhandlingens disposition</b>	<b>20</b>
<b>Kapitel 2 - Teoretiska utgångspunkter och analytiska redskap</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Erfarenhetslärande och reflektion</b>	<b>23</b>
Undervisning	23
Lärande	24
Erfarenhet	25
Erfarenhet och utbildning enligt John Dewey	29
David A. Kolbs erfarenhetslärandeteori - ELT	31
<i>Kolbs modell av erfarenhetslärande</i>	33
<i>Kolbs lärstilar</i>	35
<i>Kritik mot Kolbs ELT</i>	38
Erfarenhet, erfarenhetslärande och att lära av erfarenhet	38
Erfarenhetslärande: sammanfattning	40
Reflektion	41
<i>Reflektion enligt John Dewey</i>	41
<i>Reflektion enligt David A. Kolb</i>	44
<i>Reflektion enligt Jennifer A. Moon</i>	44
<i>Donald Schöns reflektionsbegrepp</i>	46
<i>Olika nivåer av tänkande och reflektion</i>	47
<i>Reflektionens affektiva aspekter</i>	50
<i>Känslor och undervisning</i>	51

<i>Att stimulera reflektion</i>	53
<i>Läraren som modell</i>	53
<i>Tillämpning av reflektioner</i>	54
<i>”Illa strukturerade problem”</i>	54
<i>Genomförande och framträdande</i>	54
<b>2.2 Att beskriva undervisning: en kritik av ELT och reflection-in-action</b>	<b>56</b>
ELT som verktyg för analys och beskrivning av undervisning	56
<i>Problem med ELT som analysverktyg</i>	57
<i>Kolbs ELT: oklarheter och motsägelser</i>	58
<i>Kolbs modell och den lewinska modellen</i>	58
<i>Kolbs ”greppande” dimension</i>	59
<i>Kolbs transformerande dimension</i>	62
Utveckling av Kolbs modell	63
<i>Reflection-in-action och Kolbs transformerande dimension</i>	64
<i>Oklarheter i reflection-in-action</i>	65
<i>Utveckling av Kolbs modell: typ av stoff och grad av verbalisering</i>	66
<b>2.3 Analytiska redskap</b>	<b>67</b>
Centrala begrepp	67
<i>Undervisning</i>	68
<i>Lärande</i>	68
<i>Upplevelse och Erfarenhet</i>	68
<i>Reflektion</i>	68
Modell för analys och beskrivning av undervisning (MABU)	69
<i>Stoff</i>	71
<i>Bearbetande aktivitet</i>	71
<i>Tillämpning</i>	72
<i>De fyra undervisningstyperna</i>	73
<i>Undervisning utan bearbetande aktivitet</i>	74
<i>MABU och Kolbs cykliska process</i>	75
<b>Kapitel 3 – Metodologiska överväganden och studiens genomförande</b>	<b>77</b>
Vetenskapsteoretiska utgångspunkter	77
Metodologiska utgångspunkter	78
<b>3.1 Observationsstudien</b>	<b>80</b>
Val av studieobjekt	80
Insamlingsmetoder	81
<i>Triangulering</i>	81
<i>Direkta observationer</i>	82
<i>Intervjuer</i>	83
<i>Övriga datakällor</i>	84
Planering och genomförande av observationsstudien	84
<i>Etiska aspekter</i>	84
<i>Kontakt och information</i>	85
<i>Urval och bortfall av lektioner</i>	86

Studiens begränsningar	87
<b>3.2 Analysens genomförande</b>	<b>88</b>
Datakonstruktion och tillämpning av teori	88
Att analysera undervisning	89
Kunskapsanspråk och nytta	90
<b>Kapitel 4 - Undervisningstyper</b>	<b>93</b>
<b>4.1 Klassificering av undervisning utifrån MABU</b>	<b>93</b>
<b>4.2 Typer av stoff</b>	<b>95</b>
Föreläsning och förevisning	95
<b>4.3 Undervisningstypernas förekomst</b>	<b>97</b>
Lektioner med en undervisningstyp	98
Lektioner med två undervisningstyper	100
Lektioner med tre eller fyra undervisningstyper	101
<b>Kapitel 5 - Reflekterande aktivitet</b>	<b>105</b>
<b>5.1 Gradering av studenternas reflektion</b>	<b>105</b>
<b>5.2 Reflekterande aktivitet under terminen</b>	<b>106</b>
Lektioner med djup reflektion	108
Lektioner med djup reflektion: reflekterande aktivitet	109
<i>Reflekterande aktivitet: föreläsningar med diskussion</i>	<i>110</i>
<i>Etikföreläsning med Lars</i>	<i>110</i>
<i>"Kalles hus" med Mikael och Krister</i>	<i>111</i>
<i>Rättspsykiatri med Angelica</i>	<i>111</i>
<i>Reflekterande aktivitet: diskussioner i helklass och basgrupp</i>	<i>116</i>
<i>Helklassdiskussion med Eskil och Josefin</i>	<i>116</i>
<i>Etikseminarium med Lars</i>	<i>117</i>
<i>Reflekterande aktivitet: examinerande seminarier</i>	<i>118</i>
<i>"Offentlighet och sekretess" med Hanna</i>	<i>118</i>
<i>Civilrätt med Gunilla</i>	<i>119</i>
<i>"Polislagen" med Mikael</i>	<i>119</i>
<i>"Mental träning" med Erika</i>	<i>121</i>
<i>Reflekterande aktivitet: praktiska övningar</i>	<i>122</i>
<i>"Konerna" med Erika och Peter</i>	<i>122</i>
<i>"Subarctic" med Erika och Peter</i>	<i>123</i>
<i>"Jordkällaren" med Peter och Josefin</i>	<i>124</i>
<i>"Brottsplatsundersökning 1" med Josefin</i>	<i>125</i>
<i>"Brottsplatsundersökning 2" med Josefin</i>	<i>126</i>
<i>"Lägenheten 1"</i>	<i>126</i>
<i>"Lägenheten 2" med Nils och andraårsstudenter</i>	<i>132</i>
Reflekterande aktivitet: sammanfattning	134
<b>Kapitel 6 - Förutsättningar för reflektion</b>	<b>137</b>
<b>6.1 Fyra aspekter av undervisningen</b>	<b>137</b>
Analysaspekt 1: problem och interaktion	137
<i>Problem och interaktion: föreläsningar med diskussion</i>	<i>138</i>

<i>Problem och interaktion: diskussioner i helklass och basgrupp</i>	139
<i>Problem och interaktion: examinerande seminarier</i>	139
<i>Problem och interaktion: praktiska övningar</i>	140
<i>Problem och interaktion: sammanfattning</i>	140
Analysaspekt 2: erfarenheter och kopplingar	141
<i>Erfarenheter och kopplingar: föreläsningar med diskussion</i>	141
<i>Etikföreläsning med Lars</i>	141
<i>"Kalles hus" med Mikael och Krister</i>	142
<i>Rättspsykiatri med Angelica</i>	143
<i>Föreläsningar med diskussion: sammanfattning</i>	143
<i>Erfarenheter och kopplingar: diskussioner i helklass och basgrupp</i>	143
<i>Erfarenheter och kopplingar: examinerande seminarier</i>	144
<i>Erfarenheter och kopplingar: praktiska övningar</i>	145
<i>Erfarenheter och kopplingar: sammanfattning</i>	146
Analysaspekt 3: affektiva aspekter	147
<i>Affektiva aspekter: föreläsningar med diskussion</i>	148
<i>Affektiva aspekter: diskussioner i helklass och basgrupp</i>	151
<i>Affektiva aspekter: examinerande seminarier</i>	152
<i>Affektiva aspekter: praktiska övningar</i>	154
<i>Affektiva aspekter: sammanfattning</i>	155
Analysaspekt 4: genomförande och uppträdande	156
<i>Genomförande och uppträdande: föreläsningar med diskussion</i>	156
<i>Etikföreläsning med Lars</i>	156
<i>"Kalles hus" med Mikael och Krister</i>	157
<i>Genomförande och uppträdande: diskussioner i helklass och basgrupp</i>	158
<i>Genomförande och uppträdande: examinerande seminarier</i>	160
<i>Genomförande och uppträdande: praktiska övningar</i>	161
<i>Genomförande och uppträdande: sammanfattning</i>	163
Fyra aspekter av undervisningen: sammanfattning	165
<b>6.2 Liknande former, olika resultat - två jämförelser</b>	<b>166</b>
Tre examinerande seminarier	167
Lektioner med praktiska övningar	169
<i>Samarbetsbanan</i>	169
<i>Brunnslocket</i>	170
<i>Bårarna</i>	170
<i>Spindelnätet</i>	171
<i>Vedträna</i>	172
<i>Samarbetsbanan: sammanfattning</i>	174
<i>Lavinräddning</i>	176
<i>Självskydd</i>	177
Lektioner med praktiska övningar: sammanfattning	178
<b>Kapitel 7 - Sammanfattning och diskussion</b>	<b>181</b>
<b>7.1 Sammanfattning av resultatet</b>	<b>181</b>

Teori om erfarenhetslärande som analysverktyg	181
Undervisningstyper	183
Förutsättningar för reflektion	184
<i>Problem och interaktion</i>	185
<i>Erfarenheter och kopplingar</i>	185
<i>Affektiva aspekter</i>	186
<i>Uppträdande och genomförande</i>	186
Förutsättningar för reflektion: sammanfattning	187
<b>7.2 Diskussion</b>	<b>190</b>
Reflektion i utbildning	190
Att undervisa för reflektion	191
Frågor för fortsatt forskning	193
<b>Tack</b>	<b>195</b>
<b>Summary in English</b>	<b>197</b>
<b>Källförteckning</b>	<b>201</b>
Elektroniska källor	211
<b>Bilaga 1: informationsbrev</b>	<b>213</b>
E-postutskick till lärare på Polisutbildningen	213
Informationsbrev till lärare på Polisutbildningen	214
Informationsbrev till antagna studenter	215
<b>Bilaga 2: intervjufrågor till lärare</b>	<b>217</b>
Frågor om den aktuella undervisningen	217
Yrkesroll, meriter och kompetenser	217
Styrkor och svagheter	217
Förebilder, antaganden, utgångspunkter, undervisnings-filosofi	217
Syften, kunskapssyn, undervisningssyn, förhoppningar, ambitioner	218
Avslutande: självbild	218



## **Abstract**

The aim of this study is to explore how teaching can be described by the use of experiential learning theory, focusing on the conditions for students' reflection. The questions are: How can experiential learning theory and theory about reflection be adapted for analysis and description of teaching? How can a concrete teaching practice be analyzed and described by the use of such theory? What conditions for different levels of reflection do different ways of teaching create? In this observational study, the researcher has followed police students at Umeå University during their first semester of study. Lessons were documented using field notes and video camera. The teachers were interviewed about their views on teaching, and a group of students were interviewed about how they perceived the teaching. Based on Kolb's experiential learning model (Kolb 1984), a new model for analyzing and describing teaching, named MABU, was developed and used as an analytical tool. MABU describes teaching by identifying and naming four new types of teaching, each of which is a combination of a type of content and a way of processing it: Formulation, Discussion, Application and Exercise. The main tendency is that teaching predominantly consisted of Formulation and Discussion, with an emphasis on theoretical content, processed through verbal activities such as group discussions. However, the studied teaching also included practical content and activities. Instances of student reflection were graded using Moon's model for grading reflection (Moon 2004:214ff). The results show that in most cases, concrete content is processed through organized reflective activities such as discussions, while theoretical content is frequently presented without any subsequent processing activities. In 20 % of the observed lessons, articulated student reflection on deeper levels took place. The teaching during these lessons was subject to further analysis, focusing on four aspects: the presence of interactive activities and a "problem" to stimulate reflection (cf. Dewey 1998/1933); how students' previous experiences are treated, and whether lesson content is related to the students, their experiences and future, thereby facilitating the creation of what Dewey calls "interest" (Dewey 1975/1913); how emotions are evoked, used and dealt with; and teacher performance, in terms of communicative techniques and how the teacher gives a sense of "personhood" (Brookfield 2006:71). The results show that content is consistently related to the students, their views, values and future profession. However, although the teachers stress the importance of students reflecting critically on previous experiences, these were seldom addressed during the lessons. Based on detailed analysis and rich description of teaching, the study suggests a number of teacher actions and behaviors that stimulate and deepen student reflection, and others that seem to inhibit reflective activity. Keywords: teaching, reflection, experiential learning.



# Kapitel 1 - Introduktion, syfte och frågeställningar samt tidigare forskning

Undervisning och lärande är olika saker, men de är också intimt sammanbundna. Lärarens undervisning skapar förutsättningarna för studentens lärande, samtidigt som studentens erfarenheter och sätt att lära utgör de förutsättningar som läraren har att förhålla sig till. I centrum för föreliggande avhandling står lärarens del i denna komplexa helhet: undervisningens utformning och genomförande. Kunskapsobjektet är hur undervisningens utformning och genomförande skapar förutsättningar för studenters reflektion. Studieobjektet är observerad undervisning under första terminen av Polisutbildningen vid Umeå universitet<sup>1</sup>, vilken analyseras och beskrivs med hjälp av teori om erfarenhetslärande och en ny modell (MABU) som utvecklats under analysarbetet.<sup>2</sup>

I detta kapitel ger jag först en bakgrund till studien, varpå jag presenterar studiens syfte och frågeställningar. Därefter redogör jag för tidigare forskning med relevans för avhandlingsprojektet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av avhandlingens disposition.

## 1.1 Introduktion

### Bakgrund

Som dramapedagog, lärare och lärarutbildare har jag under många år intresserat mig för undervisningens teori och praktik, i synnerhet metodikens område. Mitt intresse gäller särskilt den typ av metodik som används för så kallat "upplevelsebaserat" eller "aktivt" lärande, såsom drama, rollspel och simuleringar.<sup>3</sup> När jag 2007 sökte till forskarutbildningen låg det därför nära till hands att inrikta mitt avhandlingsprojekt mot sådan metodik.

Min ursprungliga idé var att undersöka vilka läranderesultat som kunde uppnås genom användning av så kallade "levande simuleringar" (Hansson 2004) som undervisningsmetod. Min avsikt var att undersöka detta utifrån teori om så kallat "erfarenhetslärande". Teori om erfarenhetslärande utgår som regel från att allt lärande i någon mån sker i relation till individens erfarenheter, och att ett effektivt lärande inbegriper någon form av reflektion. Man reflekterar dels *kring* erfarenheter eller upplevelser, dels

---

<sup>1</sup> Se avsnittet "Val av studieobjekt" i kapitel 3 för ett utförligare resonemang kring avgränsningen.

<sup>2</sup> Se kapitel 2.

<sup>3</sup> Simuleringar påminner om rollspel, men skiljer sig från vanliga sådana bl.a. genom att deltagarna ska utföra en rollfunktion istället för att gestalta en fiktiv karaktär. Ken Jones definierar en simulering som "a non-taught event in which the participants have sufficient information to enable them to behave with professional intent according to their roles" (Jones 1989:12). För en utförligare beskrivning, se t.ex. Jones (1989, 1997) och Hansson (2004).

*utifrån* tidigare erfarenheter som påverkar hur de nya upplevelserna tolkas (se t.ex. Dewey 1933; Kolb 1984; Boud, David & Cohen 1993; Moon 2004). Den främsta inspirationen kom för min del från den amerikanske organisationspsykologen David A. Kolbs bok *Experiential learning* (1984), ett av de oftast refererade arbetena inom fältet.

I arbetet med att inrikta studien kom jag att intressera mig för en avgränsad del av simuleringsmetodik, nämligen den så kallade uppföljningsfasen eller ”debriefingen”, då deltagarna reflekterar kring övningen genom att sätta ord på sina upplevelser och formulera lärdomar utifrån dem. Efter att själv ha lett simuleringar, och även iakttagit kollegor och lärarstudenter göra detsamma, uppfattar jag denna bearbetande fas som inte bara central för lärandet utan även den som är svårast att genomföra. Jag undrade därför hur läraren bäst kunde utforma och genomföra uppföljningen så att den resulterade i ett önskat lärande.

I och med denna fråga väcktes intresset för hur bearbetande reflektion kan utformas och genomföras i olika typer av undervisning. Intresset för reflektion ledde mig till John Deweys teorier om reflektion och lärande, men även till senare författare som har behandlat reflektion och dess förutsättningar inom undervisning och erfarenhetslärande, till exempel David Boud, Jennifer A. Moon och Stephen Brookfield. Avhandlingsprojektet kom på detta sätt att successivt röra sig från en specifik metodik, till en undersökning av hur reflektion kan iscensättas genom undervisning.

Avhandlingsprojektet och mitt tidvis parallella arbete som lärarutbildare innebar att jag både som lärare och forskare var intresserad av att finna litteratur med konkreta beskrivningar av metodik för att skapa reflektion. Mycket av den litteratur om erfarenhetslärande och reflektion som jag funnit rör sig dock till största del på ett teoretiskt plan. Författarna diskuterar förutsättningar för reflektion eller tänkbara effekter av undervisning, men refererar huvudsakligen till andra teoretiska texter. Litteraturens påståenden om reflektionens natur, eller särskilda undervisningsmetoders för- och nackdelar, saknar därför ofta stöd i redovisad empiri. Mer konkreta är de olika metodiska handböcker som beskriver övningar och tekniker med syftet att stimulera och vägleda reflektion. Även denna litteratur saknar som regel referenser till empiriska undersökningar som stödjer metodtipsen; implicit har innehållet stöd av författarens egen erfarenhet av undervisning. Vidare finns åtskilliga vetenskapliga artiklar som behandlar olika projekt med metodik för att stimulera reflektion. Dessa texter innehåller visserligen ibland detaljerade beskrivningar av hur en särskild metodik har utformats och genomförts i en empirisk undersökning. De behandlar dock vanligen ett mindre antal särskilt utformade sessioner, som helt och hållet ägnats åt den studerade metodiken (se forskningsöversikten i kapitel 2). Studierna har ofta en sorts kvasiexperimentell utformning, som syftar till att undersöka den

särskilda metodikens effekter; i resultatredovisningarna är det vanligtvis främst studenternas reflekterande aktivitet som undersöks, snarare än lärarnas göranden under processen.

Föreliggande avhandlingsprojektet har i grund och botten drivits av en undran om hur man kan undervisa så att man skapar de bästa förutsättningarna för reflektion och erfarenhetslärande. Jag har inte funnit någon tidigare studie som undersöker detta i konkret undervisning som inte utformats specifikt för att testa någon enskild metodik. Min bakgrund som lärare och lärarutbildare gör att jag har en klar nyttoambition med forskningen – nyttan av kunskap om hur man kan gå tillväga i utformning och genomförande av undervisning, och nyttan av ett språk för att uttrycka denna kunskap. Denna avhandling är mitt bidrag till att möjliggöra för pedagoger att benämna, tala om, och därmed bättre förstå sin egen och andras undervisning – och i förlängningen skapa ännu bättre undervisning.

## **Reflektion och lärande**

Vikten av att utbildning inkluderar reflektion kring erfarenheter betonas av John Dewey i flera verk (t.ex. Dewey 1998/1933, 1980/1934). Enligt Dewey är det genom reflektion som individen ger sina erfarenheter mening och gör kunskap till sin egen genom att integrera den med sina tidigare erfarenheter. Jennifer A. Moon (1999, 2004) menar att sådan reflektion är kopplad till ”djupt” lärande, till skillnad från ett ytligt memorerande av fakta (Moon 2004:84). Även om begreppet reflektion har getts skiftande innebörd (Moon 1999, 2004; Gursansky, Quinn & Le Sueur 2010:779; van Woerkom 2010:340; Quinton & Smallbone 2010:126), har reflektion kommit att ses som ett avgörande element i individers och organisationers lärandeprocesser (van Woerkom 2010:339) och reflekterande lärande har på många håll etablerats som central pedagogik inom professionellt utvecklingsarbete och vuxenutbildning (Warhurst 2008:176). Ronald Barnett menar att högre utbildning förtjänar beteckningen ”högre” just för att det lärande som sker ligger på en högre nivå än ren faktainläring, vilket kräver att studenterna engageras i reflektion (Barnett 1990:149ff). Mot bakgrund av detta finner jag det intressant att närmare undersöka vilka förutsättningar för reflektion som skapas genom undervisning.

## **Förutsättningar för reflektion**

Ett grundläggande antagande för studien, som beskrivs närmare i kapitel 2, är att undervisning aldrig kan garantera det lärande den är avsedd att skapa. Som Hiebert (2003) skriver kan läraren genom sin undervisning endast *ge möjligheter till* lärande, genom att ta hänsyn till aktiviteternas art och syfte, studenternas förkunskaper och andra faktorer. Studenter lär sig alltså inte nödvändigtvis det som läraren avsett, men väl det som undervisningen ger dem förutsättningar att lära sig; Hiebert exemplifierar med att en

matematikundervisning på alltför avancerad nivå inte leder till att studenterna lär sig matematik, men däremot att de lär sig sitta tysta och lyssna på saker de inte förstår. Även McAlpine et. al. påtalar betydelsen av lärarens handlingar för studenternas reflektion och lärande:

Teaching actions are the link between reflection and student learning because they are the enactment of the reflection process as well as what is experienced by students. (McAlpine, Weston, Berthiaume & Fairbank-Roch 2004)

Brockbank & McGill understryker att läraren får en annan roll än att vara kunskapsförmedlare när det kommer till att skapa reflektion, och menar i likhet med Hiebert att undervisningen handlar om att skapa förutsättningar för lärandet:

The teacher, as facilitator, takes responsibility for creating the conditions conducive to critical reflective dialogue until student learners are familiar with the process. (Brockbank & McGill 1998:5)

Med utgångspunkt i detta undersöks i föreliggande studie vilka förutsättningar som undervisningens utformning och genomförande ger för en särskild typ av lärande, nämligen det som sker genom reflektion.<sup>4</sup>

## **Lärandeteori och undervisning**

De teorier som studien utgår ifrån är i första hand teorier om lärande och reflektion. I början av analysarbetet var min avsikt att beskriva undervisningen med hjälp av dessa lärandeteorier. Emellertid visade det sig under analysarbetet att lärandeteoriernas terminologi inte utan vidare låter sig användas för beskrivning av undervisning. David A. Kolbs (1984) lärandemodell och terminologi kring lärstilar skapade teoretiska, praktiska och även kommunikativa problem, vilket jag utförligt diskuterar i avsnitt 2.2. Min studie krävde en terminologi som är grundad i de valda lärandeteorierna och samtidigt anpassad för undervisning. Detta bryderi resulterade så småningom i utvecklingen av en modell för analys och beskrivning av undervisning, kallad MABU, som kom att ligga till grund för den övergripande analysen av undervisningen. Modellen beskrivs närmare i avsnitt 2.3.

Studien undersöker således undervisning. Eftersom den teoretiska grunden dock utgörs av teorier om lärande, bör det understrykas att studien inte undersöker lärande, till exempel om studenternas reflektion faktiskt påverkas av en viss undervisning. En studie som mäter studenters reflektion före och efter undervisning skulle av praktiska skäl behöva begränsas till någon enskild metodik eller övning, men framförallt skulle den flytta fokus

---

<sup>4</sup> Begreppet reflektion behandlas utförligt i kapitel 2.

från lärarens agerande till studenternas lärande. I denna studie undersöks därför, utifrån teori om erfarenhetslärande, vilka förutsättningar för studenters reflektion som undervisningen kan antas skapa.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur undervisning kan beskrivas och förstås utifrån teori om erfarenhetslärande. Av särskilt intresse är vilka olika förutsättningar för reflektion som utformning och genomförande av undervisning ger. Vidare undersöks i studien aspekter som påverkar eller påverkas av reflektion. Analysen utgår från ett urval teorier om erfarenhetslärande och reflektion. Eftersom dessa teorier beskriver lärande, krävs en bearbetning av teorierna för att de ska kunna tillämpas för analys av undervisning. Undersökningen avser att besvara tre frågeställningar:

1. Hur kan teorier om erfarenhetslärande och reflektion utgöra grund för analys och beskrivning av undervisning?
2. Hur kan en konkret undervisningspraktik analyseras och beskrivas utifrån en sådan grund?
3. Vilka förutsättningar ger olika utformning och genomföranden av undervisning för olika nivåer av reflektion?

## **1.3 Tidigare forskning**

I denna avhandling är det undervisning som fenomen snarare än kontexten polisutbildning som är i fokus (se avsnitt 3.1). Forskningsfältet avgränsas därför till studier som rör reflektion i undervisning i högre utbildning och undervisningsmetodik relaterad till denna.

Eftersom kunskapsobjektet är hur undervisningens utformning och genomförande skapar förutsättningar för reflektion, fokuserar denna avhandling främst lärarens agerande. Studier kring studenters lärande blir därmed sekundära. Det är dock ofta svårt att dra en skarp gräns mellan lärande och undervisning, och många studier behandlar båda delarna, om än med olika tonvikt. Därför refererar jag i följande översikt även forskning kring studenters och yrkesmänniskors reflekterande verksamhet i olika utbildningsrelaterade situationer.

I min studie har jag detaljstuderat lärarnas undervisningsmetoder, tekniker och uppträdanden, samt andra aspekter på mikronivå med betydelse för reflektion. Givet detta fokus har jag i följande forskningsöversikt särskilt noterat om och i så fall hur litteraturen behandlar metodisk-tekniska aspekter av undervisningen.

## Centrala verk om erfarenhetslärande och reflektion

Som Moon (1999:11) observerar relaterar det mesta av litteraturen kring reflektion i undervisning och lärande till någon av författarna John Dewey, Jürgen Habermas, David A. Kolb och Donald Schön. Inom fältet erfarenhetslärande refereras dessutom ofta till publikationer av David Boud. En stor del av dessa författares inflytelserika arbeten utgörs av teoretiska pedagogiska och filosofiska diskussioner snarare än av empiriska studier. I den fortsatta framställningen kommer jag att kortfattat redogöra för några arbeten som är av särskilt intresse för denna studie. En utförligare redogörelse för teorierna ges i kapitel 2.

Den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey står för en enorm produktion av texter och det vore närmast omöjligt att här redogöra för alla som på något sätt behandlar erfarenhet, reflektion och undervisning. Viktigast i detta sammanhang är dock utan tvekan verket *How we think*, som utkommit i två versioner – originalet från 1910 och den reviderade utgåvan från 1933 med undertiteln *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. I dessa texter presenterar Dewey sin definition av reflektion, som återspeglas i åtskilliga senare författares definitioner eller användningar av begreppet. I boken *Experience and education* (Dewey 1997/1938)<sup>5</sup> beskriver Dewey mer specifikt reflektionens och erfarenheternas betydelse i skolundervisning. Direkt relaterat till reflektion är också Deweys resonemang kring ”intresse”, vilket presenteras i boken *Interest and effort in education* (Dewey 1975/1913).

David A. Kolbs bok *Experiential learning* från 1984 är förmodligen en av de oftast citerade texterna om erfarenhetslärande. I boken presenterar Kolb sin erfarenhetslärandeteori (ELT) som utgår från en syntes av teorier om lärande hämtade från främst John Dewey, Jean Piaget och Kurt Lewin. I boken presenteras också den grafiska modell av erfarenhetslärande som ofta fått representera teorin. Modellen finns återgiven i en stor del av litteraturen inom fältet, i former som är mer eller mindre trogna originalet.

Donald Schöns böcker om den reflekterande praktikern, *The reflective practitioner* (Schön 1983/2003) och *Educating the reflective practitioner* (Schön 1987) har haft stort inflytande på både utbildning och yrkespraktik inom skilda områden, inte minst inom utbildnings- och vårddyrken. Enligt Erlandson (2006:9) har Schöns texter förändrat reflektionsfältet till att alltmer handla om ”reflektion som en nyckelkomponent i en praktikens epistemologi”.

David Boud står som författare till och redaktör för flera artikelsamlingar om erfarenhetslärande (t.ex. Boud, Keogh & Walker 1985; Boud, Cohen &

---

<sup>5</sup> Flera av de tongivande texterna som nämns i denna översikt och senare i avhandlingen har utgivits i flera upplagor. För att läsaren ska få en uppfattning om i vilken tidsordning de olika verken har tillkommit anger jag i referenserna både utgivningsår för originalupplagan och för den utgåva jag använt i de fall då jag inte haft tillgång till originalet.

Walker 1993; Boud & Miller 1996), som ofta refereras till av andra författare. I exempelvis *Using experience for learning* (Boud, Cohen & Walker 1993) presenteras förslag till avgränsningar och beskrivningar av erfarenhetslärande, som till stor del överensstämmer med Kolbs ELT.

Jennifer A. Moons bidrag till fältet inkluderar bland annat sammanställningar av forskning och teoretiska diskussioner kring reflektion och erfarenhetslärande, i till exempel *Reflection in learning & professional development* (Moon 1999) och *A handbook of reflective and experiential learning* (Moon 2004). Hon har också behandlat kritiskt tänkande i teori och praktik (Moon 2008).

## **Forskning om reflektion**

I den internationella forskningen syns stor variation i hur begreppet "reflektion" definieras och används, och av de texter som anger "reflektion" som ämnesord, eller har titlar som innehåller ordet, har bara en bråkdel att göra med undervisning och lärande. Min sökning i databasen Academic Search Elite efter artiklar med "reflection" eller "reflective" i titeln eller som angivet ämnesord resulterade i tusentals träffar. Tillägg av sökordet "education" och/eller "teaching" reducerade antalet träffar till under hundratalet. Bland dessa fanns fortfarande texter med relativt låg relevans för denna studie.<sup>6</sup> De artiklar som återstod efter en bortgallring av irrelevanta titlar kan med några få undantag sägas behandla tre typer av innehåll, vilka jag här benämner som *reflektionsteori*, *reflektionsmetodik* och *professionell reflektion*.

Artiklar om reflektionsteori innehåller teoretiska resonemang kring reflektion, begreppets definition och reflektionens funktion i högre utbildning. I denna forskningsöversikt har jag begränsat urvalet till artiklar som på något sätt har relevans för undervisning.

Artiklar om reflektionsmetodik redovisar studier av undervisningsmetoder och aktiviteter som ska leda till reflektion. Eftersom dessa artiklar har högst relevans för min studie ägnas de störst del av utrymmet i denna forskningsöversikt. Flera av dessa artiklar beskriver i varierande grad även mätningar och klassificeringar av studenters reflektioner, och metoder för detta. Det är vanligt att sådana texter berör både en undervisningsmetod och det lärande som följer av denna, men ägnar det mesta av utrymmet åt läranderesultatet. Den svenska publicerade forskningen kring reflektion relaterad till undervisning och lärande består till största del av undersökningar av specifika projekt, i vilka någon särskild

---

<sup>6</sup> Jag redovisar här resultaten av sökningar genomförda i maj 2011. Av planerings- och tidsskäl har inga omfattande sökningar gjorts efter detta tillfälle. En sökning med de viktigaste sökorden i april 2012 gav inget väsentligt annorlunda resultat. Enstaka senare publicerade texter har tillkommit när jag funnit dem via referenser i andra texter.

metodik för reflektion har använts och utvärderats.<sup>7</sup> Eftersom denna avhandling undersöker undervisning snarare än lärande har jag koncentrerat redovisningen av metodikartiklarnas innehåll till det som rör undervisningsmetodik.

Artiklar om professionell reflektion behandlar olika typer av reflekterande aktiviteter hos yrkesverksamma människor. Även dessa artiklar behandlar till stor del någon form av metodik för reflektion. Jag redovisar dem dock som en särskild grupp av studier eftersom de inte behandlar undervisning inom formell utbildning.

Denna klassificering av artiklarna innebär givetvis ett visst mått av förenkling; åtskilliga artiklar presenterar teoretiska resonemang i anslutning till metodbeskrivningar, och det finns klara likheter mellan en lärares undervisning av studenter och en projektledares vägledning av yrkesmänniskor. Avsikten med klassificeringen av innehållet är att ge en uppfattning om huvudlinjerna i den publicerade forskningen om reflektion och olika former för undervisning och lärande.

### **Reflektionsteori**

Emsheimer skriver i *Den svårfångade reflektionen* att ordet reflektion under 1990-talet blev ett modeord som sedan tappat alltmer i betydelse (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt 2005:35). Detta bekräftas till viss del av mina sökningar i databaser efter vetenskaplig litteratur med titlar som innehåller orden "reflektion", "reflektera" eller "reflekterande" (eller deras engelska motsvarigheter). Bland de många träffarna finns en stor andel texter i vilka "reflektion" används i en så allmän betydelse att det kunde ersättas med "diskutera", "fundera" eller helt enkelt "tänka". I flera fall innehåller titeln ordet "reflektion" vilket signalerar att reflekterande aktivitet är central i studien, men begreppets innebörd diskuteras eller beskrivs inte i texterna utan verkar tas för given. Öfverström behandlar hur dramalärare uppfattar och använder drama som metod, i avhandlingen med titeln *Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som en aktiv metod i lärandet* (Öfverström 2006). I resultatredovisningen nämns bland annat att lärarna anser att drama som metod ger upphov till reflektion. Dock ger varken Öfverström eller de intervjuade lärarna någon definition av begreppet "reflektion", och avhandlingen beskriver inte hur den förmodade reflektionen går till i dramaundervisningen. Rapporten *Reflektion på tjänstetid* (Tilander, Fackel & Tiller 2005) redovisar och utvärderar ett projekt i vilket olika tjänstemän deltog i "reflekterande samtal" under ledning av särskilt utbildade "reflektionsledare". Författarna anger dock

---

<sup>7</sup> För litteratursökningen bland svenska titlar har jag främst använt mig av de svenska forskningsbibliotekens gemensamma katalog, Libris. De texter jag refererar utgör ett urval av dem jag hittat genom att söka efter främst avhandlingar och i andra hand övrig litteratur med orden "reflektion", "reflektera", "reflekterande" etc. i titeln eller bland de angivna ämnesorden.

ingen definition av begreppet, och det framgår inte vad reflektionsledarnas utbildning innehöll eller hur samtalen genomfördes. Rapporten *Rum för reflektion. Feedback-projektet vid socialtjänsten i Karlstad* (Trygghetsfondens rapport 4/98) beskriver ett projekt i vilket ett antal socialarbetare fick arbetstid avsatt för att föra dagböcker kring sina yrkeserfarenheter (Björnstad 1998). Rapporten talar om vikten av reflektion, men preciserar inte begreppet.

Dessa texter bidrar visserligen med kunskaper och råd med relevans för undervisning och reflektion i vid bemärkelse, men avsaknaden av definitioner av reflektion och tydliga beskrivningar av aktiviteterna gör det oklart vilka typer av aktiviteter som texterna handlar om. Den konkreta innebörden i "reflektion" verkar tas för given av flera olika författare, samtidigt som de beskriver kvalitativt olika aktiviteter. Detta gör det också svårare att jämföra de olika studiernas resultat.

En mindre andel av litteraturen behandlar teori kring reflektion utan direkt koppling till empiriska undersökningar. I artikeln "Teaching critical reflection" gör Elisabeth Smith en sammanfattning och jämförelse av olika sätt att beskriva kritisk reflektion (Smith 2011). Smith argumenterar för att högre utbildning utöver ämnesstudier också bör erbjuda undervisning i kritisk reflektion. I artikeln nämner hon olika förekommande verktyg för reflektion, såsom olika former av reflekterande skrivande, feedback, tankekartor och diskussioner. Enligt Smith är det viktigt att medvetandegöra studenterna om att kritisk reflektion kan ske med olika syften och med olika fokus. Artikeln ger dock inga konkreta beskrivningar av hur metoderna kan tillämpas.

Även Phillip G. Clark påpekar vikten av att yrkesutbildning innehåller organiserade reflekterande aktiviteter, i artikeln "Reflecting on reflection in interprofessional education: Implications for theory and practice" (Clark 2009). Clark beskriver övergripande några olika metoder för att stimulera reflektion: självvärderingsinstrument som t.ex. Kolbs LSI och Meyers-Briggs personlighetstyper, journaler och "reflection papers" (skrivuppgifter utifrån journalanteckningar). Clark hänvisar mestadels till andra författares texter om dessa metoder, och ger inga närmare beskrivningar av hur och varför metoderna stimulerar reflektion.

Peter Erlandsons licentiatavhandling *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action* (Erlandson 2006) är relativt ovanlig i den svenska litteraturen om reflektion såtillvida att den helt koncentreras till en teoretisk diskussion, i detta fall om Schöns reflektionsbegrepp. Erlandsons främsta kritik mot Schöns teori gäller budskapet att praktikerns framgång i arbetet beror på hans/hennes förmåga att reflektera effektivt kring det. Enligt Erlandson sätts gränserna för praktikern istället av historisk-politiska och sociokulturella faktorer som "går utöver hans [praktikerns] intellekts domäner" (Erlandson 2006:76-77).

En annan problematisering av reflektionsbegreppet görs av Marianne van Woerkom i artikeln "Critical Reflection as a Rationalistic Ideal" (van Woerkom 2010). Enligt van Woerkom betraktas och beskrivs kritisk reflektion traditionellt som en i huvudsak rationell kognitiv process. Denna syn på reflektion har sina rötter i en förlegad separation av förnuft och känsla, som motsägs av modern forskning inom exempelvis kognitionsvetenskap och neurobiologi, menar van Woerkom. Kritisk reflektion beskrivs ofta på ett normativt sätt som ett "bra" lärande i pedagogisk teori som är ideologiskt influerad, hävdar van Woerkom som efterlyser mer empiriskt grundad forskning kring lärande, med fokus på hur detta påverkas av känslor, intuition och andra sätt att veta.

Andra huvudsakligen teoretiska texter fokuserar förutsättningar och hinder för lärares professionella reflektion. Andreas Fejes artikel "Governing nurses through reflection: a discourse analysis of reflective practices" (Fejes 2008) diskuterar den förgivettagna uppfattningen om reflektion kring den egna yrkespraktiken som något gott. Genom en analys av intervjuer om reflektion utifrån Foucaults teorier om "governmentality" (bl.a. Foucault 1980, 1983, 2003) visar Fejes hur diskursen kring reflektion som redskap för professionell utveckling bidrar till att forma uppfattningen att sådan reflektion är önskvärd, och hur den därmed också formar individer till personer som deltar i och förespråkar sådan reflektion.

Russell Warhurst beskriver i artikeln "Reflections on reflective learning in professional formation" hur reflekterande lärande kring den egna praktiken kan begränsas av olika faktorer i arbetsmiljön (Warhurst 2008). Med utgångspunkt i teori om situerat lärande av Lave & Wenger (1991) och Wenger (1998) visar Warhurst hur ett antal lärares reflektion och implementering av undervisningsstrategier formulerade genom reflektion hindrades av faktorer såsom motstånd från studenter och kollegor som var vana vid en särskild undervisningstradition, bristande feedback från kollegor, en stor arbetsbörda som inte gav tidsutrymme för reflektion kring undervisning, samt en universitetskultur som ensidigt värderade forskningsmeriter.

Anita Walsh diskuterar motsättningen mellan de olika kunskapsintressena hos arbetsgivare, anställda och universitet i högre yrkesanknuten utbildning, i artikeln "Modes of reflection: Is it possible to use both individual and collective reflection to reconcile the 'three-party knowledge interests' in workplace learning?" (Walsh 2009). Enligt Walsh har arbetsgivare ofta ett intresse av att de anställda utbildas i tekniska färdigheter, ägnar sig åt lösning av specifika problem i produktionen, eller skolas in i ett tänkande som överensstämmer med organisatoriska förändringar. För de anställda är det dock mer intressant med utbildning som ger karriärmöjligheter och högskolepoäng, och för universiteten är det viktigt att utbildningsinnehållet motsvarar de krav man kan ställa på högre

utbildning. Walsh menar vidare att ett överbyggande av dessa motsättningar kräver kulturella förändringar i både akademien och de yrkespraktiker man utbildar i; arbetsgivare behöver inse vinsterna med en kritiskt reflekterande arbetskraft, och akademien behöver värdera erfarenhetsbaserad kunskap högre än den ämnescentrerade traditionen gjort.

I artikeln "Reflection and moral maturity in a nurse's caring practice: a critical perspective" diskuterar Jane Sumner förutsättningar för kritisk självreflektion hos sjuksköterskor, med utgångspunkt i Habermas teori om kommunikativa handlingar och moralisk medvetenhet (Sumner 2010). En sjuksköterska som är ny i yrket och därför mer osäker på sin kompetens löper större risk att hemfalla åt självskyddande beteende och därmed undvika självkritik, hävdar Sumner. Kritisk självreflektion är därför möjlig först när sjuksköterskan nått "moralisk mognad" genom den trygghet som kommer med längre yrkeserfarenhet. Sumner beskriver vad som kännetecknar sjuksköterskans olika "mognadsnivåer", och argumenterar för att kritisk självreflektion förutsätter en stor förtrogenhet i kunskaper och färdigheter eftersom denna möjliggör för sjuksköterskan att "ställa sig utanför sig själv" och granska interaktionen med patienten.

### ***Reflektionsmetodik***

Av särskilt intresse för denna avhandling är de studier som behandlar olika strategier och metoder för att stimulera och utveckla reflektion. Huvuddelen av dessa studier behandlar undervisningsmetoder avsedda för högre utbildning med syftet att stimulera och/eller utveckla studenters reflektioner och reflekterande förmågor. Andra studier behandlar metoder som t.ex. lärare, socialarbetare, sjuksköterskor och andra yrkesgrupper kan använda för att reflektera kring sin egen praktik. Flera av dessa studier beskriver projekt som syftat till att skapa sådan professionell reflektion. De metodiskt inriktade studierna har skiftande fokus: vissa behandlar främst de använda teknikerna, medan andra intresserar sig för förändringar i deltagarnas reflekterande som en följd av metoden.

### ***Allmän metodik***

Bland de mer konkreta metodbeskrivningarna återfinns Louise Aronsons artikel "Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education" (Aronson 2011). Med utgångspunkt i litteratur kring reflektion och egen erfarenhet av undervisning formulerar Aronson tolv tips på hur reflektion kan läras ut. Aronson slår inledningsvis fast att man behöver definiera vad reflektion är, vilket hon gör främst utifrån Mezirows (1990, 2000) beskrivning av kritisk reflektion för transformativt lärande. Läraren bör enligt Aronson formulera lärandemål för den reflekterande aktiviteten. Den reflekterande aktivitetens utformning (skriftlig, muntlig, individuell eller

gemensam, i eller utanför klassrummet etc.) innebär olika för- och nackdelar och lämpar sig för olika innehåll, menar Aronson; det existerar enligt henne ringa evidens för att skriftlig respektive muntlig reflektion i sig är olika effektiva. Aronson skriver att studenter, särskilt oerfarna sådana, brukar ha svårt att nå över ren deskription när de ombeds reflektera på egen hand. Hon rekommenderar strukturerad och vägledad reflektion, men påpekar samtidigt risken för att en alltför hårt strukturerad modell kan innebära att studenterna följer den på ett osjälvständigt sätt.

Vidare skriver Aronson att läraren bör ha en plan för hur han/hon hanterar etiska och känslomässiga aspekter av reflektionen, till exempel om en student uppvisar tecken på att må dåligt eller beskriver iakttagelser av något olagligt. Reflektionerna bör också utmytna i en plan för hur lärdomarna kan tillämpas i praktisk handling, till exempel i form av ett förändrat beteende. Idealt bör det senare utvärderas hur denna plan utföll.

Aronson påpekar vikten av ett klimat som integrerar och uppmuntrar till reflektion. Detta kan exempelvis innebära att reflektion sker kring och i anslutning till vad studenten för tillfället arbetar med (istället för i efterhand), eller att läraren modellerar reflektion och avsätter tid för reflekterande aktivitet. Aronson understryker att läraren måste lära studenter hur man reflekterar, inte bara uppmana dem att göra det. Att reflektera innebär enligt Aronson att sammankoppla det förflutna, nuet och framtiden; att integrera kognitiva och känslomässiga erfarenheter; att undersöka erfarenheter ur flera perspektiv; att omformulera (reframe) erfarenheten; att formulera lärdomar; och att planera framtida lärande och praktik.

Läraren bör också ge feedback på studentens reflektioner, menar Aronson, till exempel genom att identifiera och utmana antaganden, ställa frågor och föreslå alternativa tolkningar. Läraren kan också presentera en bedömning av studentens reflektioner och förmåga att reflektera. Reflektion bör enligt Aronson vara ett återkommande inslag i en längre utbildning, så att studenterna gradvis utvecklar sin förmåga till fördjupad reflektion. Slutligen uppmanar Aronson läraren att själv utföra de reflekterande övningar han/hon engagerar studenterna i, kring sin egen undervisning.

Med hjälp av dessa råd kan studenter fås att fördjupa sina reflektioner så att dessa blir mer än anekdotiska beskrivningar, skriver Aronson. Hon anger dock inte några empiriska studier som grund för sina råd, utan refererar genomgående till andra författares teorier eller till "egen erfarenhet".

Robert Grossmans artikel "Structures for Facilitating Student Reflection" presenterar olika sätt att stödja studenter i utvecklingen av deras reflekterande tänkande (Grossman 2009). Med utgångspunkt i teorier kring olika former av tänkande och reflektion av bl.a. Kegan (1994) och King & Kitchener (1994) beskriver Grossman hur han strukturerat kurser för att gradvis fördjupa studenters reflektion. Enligt Grossman är det lätt att

överskatta studenters reflekterande färdigheter, till exempel förmågan att distansera sig från de egna upplevelserna och tankarna, vilket han menar är en förutsättning för reflektionen. Grossmans artikel skiljer ut sig bland dem jag tagit del av genom att presentera inte bara tydliga definitioner av reflektion utan även konkreta redogörelser för hur stöttning av reflektion kan gå till, illustrerade av exempel från studenters reflekterande texter.

### *Skriftlig reflektion*

Skriftliga verktyg som individuella eller kollektiva journaler, elektroniska och nätbaserade eller i pappersform, är att döma av litteraturen flitigt använda som reflekterande verktyg i högre utbildning. Rapporterna *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap: Tre redskap i lärarutbildningen* (Kihlström, Andersson, Davidsson & Arvidsson 2006) och *Reflektion gör sig icke självt* (Andersson 2007) behandlar båda samma projekt vid Högskolan i Borås. Projektets syfte formuleras något olika i de båda rapporterna. Kihlström et. al. anger huvudsyftet som ”att med utgångspunkt i studenternas dagboksskrivande utveckla redskap för att stödja det individuella såväl som det kollektiva lärandet” (Kihlström, Andersson, Davidsson & Arvidsson 2006). Detta ska ske genom ”reflekterande dialoger inom mentorsgruppen”, vilket förväntas leda till ”förmåga till pedagogisk reflektion” (ibid.). Andersson skriver att projektet syftar till att ”finna former och modeller för att utveckla studenters förmåga till reflektion” (Andersson 2007:8). Den metod man prövat i projektet innebär att lärarstudenter har fått beskriva sina praktikerfarenheter för varandra, och sedan tillsammans jämföra och diskutera dessa muntligt och skriftligt. Andersson argumenterar för att reflekterande aktiviteter som exempelvis yrkesdagböcker och mentorsgrupper görs till regelbundna inslag i lärarutbildningen. Hon påpekar dock att det inte räcker med att tala eller skriva, utan att det viktiga är hur detta sker.

Di Gursansky, Diana Quinn & Eddie Le Sueur redogör i artikeln ”Authenticity in Reflection: Building Reflective Skills for Social Work” (Gursansky, Quinn & Le Sueur 2010) för sitt projekt med nätbaserade journaler som verktyg för reflektion för studenter i socialt arbete. Författarna diskuterar tänkbara fördelar med journaler, men även den kritik som framförts mot dem. De resonerar kring vikten av att studenter undervisas i hur man reflekterar innan de ombeds göra detta. Studenterna i författarnas projekt fick i uppgift att publicera dagliga redogörelser för och reflektioner kring sina praktikupplevelser, och identifiera problem för diskussion. Avslutningsvis fick de skriva en text på 1000 ord i vilken de diskuterade någon av flera föreslagna myter kring gamla människor. Lärarna bidrog med feedback kring studenternas dagliga reflektioner och avslutande texter. Enligt författarna var studenterna övervägande positiva till formen och ansåg att den utvecklat deras reflekterande förmåga. Författarna redovisar

dock inte någon mätning eller egen utvärdering av om studenternas reflektionsförmågor faktiskt utvecklades genom arbetet.

Bloggar som verktyg för att stimulera kritisk reflektion undersöks av Shih-Hsien Yang i artikeln "Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice" (Yang 2009). Lärarstudenter som studerade engelskundervisning fick publicera reflektioner på en gemensam blogg, där de också hade möjlighet att ställa frågor och diskutera varandras reflektioner. Studenternas lärare deltog genom att ibland ställa problematiserande frågor kring reflektionerna. Yang beskriver bloggen som en praktikgemenskap som underlättade kommunikation mellan många studenter genom att inte vara bunden av tidpunkt och plats. Enligt Yang ökade antalet studentinlägg med kritiska reflektioner när lärarna publicerade sina kommentarer och frågor. Emellertid framgår det inte av artikeln vilka kriterier Yang har använt för att identifiera "kritisk reflektion"<sup>8</sup>, och lärarnas problematiserande frågor beskrivs inte närmare än att de inleddes med formuleringar som "Vad tror/tycker du..." eller "Vad skulle du göra om...". Titeln till trots visar artikeln inte hur bloggar i sig ökar studenters kritiska reflektion, men väl att studenter utvecklar sina reflektioner när de får besvara problematiserande frågor.

### *Handledning*

Olika typer av individuell eller kollektiv handledning, skriftlig eller muntlig, beskrivs i åtskilliga texter som former för att skapa reflektion. Kerstin Öhrling behandlar sjuksköterskestudenters och deras lärares upplevelser av handledning under utbildningen i avhandlingen *Being in the space of teaching-and-learning: the meaning of preceptorship in nurse education* (Öhrling 2000a). En viktig del i handledningen är de samtal som ska erbjuda studenten möjlighet att reflektera kring praktiken tillsammans med handledaren. Enligt Öhrling erbjuder handledarnas större erfarenhet nya perspektiv för studenterna. Studenterna anser att det är viktigt att få tid och ro för reflektion, något de anser sig få för lite av. Att tidsbrist och avsaknad av lugn och ro förhindrar reflektion understryks även i Öhrlings artikel från samma år, "Vem lär vem? Levda reflektion i handledning" (Öhrling 2000b). I artikeln skriver Öhrling även att studenters och lärares "levda reflektion" ger möjlighet till ny förståelse i komplexa och osäkra situationer (Öhrling 2000b:155).

Liezel Frick, Arend Carl & Peter Beets beskriver lärarstudenters reflektioner kring sina erfarenheter av praktik under ledning av mentorer i

---

<sup>8</sup> Yang skriver vidare att undersökningen identifierade kritisk och "deskriptiv" reflektion. Med tanke på att Yang bland annat hänvisar till Dewey för en beskrivning av vad reflektion innebär är det i mina ögon märkligt att tala om "deskriptiv reflektion", eftersom ren deskription inte skulle kvalificera som reflektion enligt Dewey. Det framgår heller inte av artikeln hur Yang menar att frågor från studenterna om undervisningsmetoder kan vara "deskriptiva".

artikeln "Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in preservice teachers" (Frick, Carl & Beets 2010). Sådan reflektion är enligt författarna viktig för integreringen av teori och praktik i lärarutbildning. Författarna har intervjuat ett antal lärarstudenter utifrån breda frågor kring deras upplevelser av praktikperioden. Utifrån intervju svaren söker författarna tecken på att lärarstudenterna reflekterar kring den egna läraridentiteten. Det är dock inte helt klart av artikeln hur författarna menar att studenternas reflektioner kan ses som direkta följder av mentorskapet. Artikeln ger ingen närmare information om hur mentorskapet i så fall bör genomföras.

Pernilla Nilsson beskriver i sin avhandling *Learning to Teach and Teaching to Learn* (Nilsson 2008) hur lärarstudenter reflekterar kring videoinspelningar av sin egen undervisning tillsammans med sina mentorer. Enligt Nilsson förser videoinspelningarna studenterna med värdefull feedback kring "särskilda händelser" i undervisningen. En liknande studie återfinns i Eva-Marie Harlins licentiatavhandling *Överraskning och reflektion* (Harlin 2010), som behandlar vad och hur lärarstudenter lär med hjälp av videoinspelningar av egen undervisning. Harlin intresserar sig för metoder för att stimulera reflektion, och har främst studerat vad lärarstudenterna upplever som överraskande när de observerar sin egen undervisning såsom den framträder i inspelningarna. Harlin ser studenternas överraskning som ett tecken på att de reflekterat, vilket också blir en indikation om inspelningarnas potential att stimulera reflektion och lärande. Enligt Harlin ligger videoinspelningarnas värde i att de ger studenterna feedback och möjlighet till distansering.

Sarah Quinton & Teresa Smallbone presenterar en modell för att stödja studenters reflektion kring den feedback de får på skrivuppgifter, i artikeln "Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model" (Quinton & Smallbone 2010). Modellen utgår från Gibbs (1988) ramverk för reflektion, och går ut på att studenter får skriftligt besvara frågor om vad de tänker och känner kring den feedback de fått på sina texter, samt vad de utifrån denna feedback kan göra för att förbättra sitt arbete i framtida uppgifter. I den presenterade undervisningsmodellen ingår inga tekniker för att stimulera eller vägleda reflektionen utöver de tre övergripande frågorna. Författarna skriver att syftet med modellen är att sätta ingång en reflekterande process och erbjuda lektionstid för reflektion. Det framgår dock inte av artikeln huruvida frågeformuläret i sig utvecklar den reflekterande förmågan eller bara erbjuder ett tillfälle till reflektion.

Medan de ovan nämnda studierna kring handledning och feedback främst fokuserar studenternas reflektion, ägnar sig andra mer åt hur läraren specifikt kan gå tillväga i handledningssituationen. Fred A. J. Korthagen diskuterar relationen mellan intuition och rationell reflektion i artikeln "The Organization in Balance – Reflection and Intuition as Complementary

Processes” (Korthagen 2005). När det gäller effektivitet i organisationer är det enligt Korthagen inte en fråga om att använda reflektion *eller* intuition, utan om hur de två kan kombineras. Korthagen menar att reflektion och intuition sammanstrålar i så kallad ”core reflection”, en metod för djup reflektion kring potentiellt hindrande föreställningar och den egna identiteten. Metoden beskrivs och exemplifieras mer ingående i artikeln ”Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth” (Korthagen & Vasalos 2005). Författarna menar att reflektion i lärarutbildning vanligtvis fokuserar inlärd kompetens snarare än inneboende kvaliteter, och att ”core reflection” därför är ett nödvändigt komplement. I artikeln diskuterar Korthagen & Vasalos också känslornas betydelse för reflektionen, samt gränsen mellan handledning och terapi. Författarna förespråkar en lösningsorienterad strategi snarare än den enligt dem vanliga förekommande typen av handledning som fokuserar på problem.

En annorlunda vinkling på handledning och reflektion, nämligen ett instrument för att bedöma lärares förmåga att stimulera reflektion i små grupper, återfinns i artikeln ”Development of a student rating scale to evaluate teachers’ competencies for facilitating reflective learning” (Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Dekker, Verkerk & Cohen-Schotanus 2011). Författarna har låtit studenter värdera sina lärares förmågor att stimulera reflektion utifrån en lista över olika färdigheter. Dessa färdigheter har författarna valt ut genom att sammanfatta vad ett antal erfarna lärare, författarna själva, samt litteraturen kring reflektion menar främjar reflektion. Författarna anger tre övergripande färdigheter som särskilt viktiga: förmåga att stödja självinsikt, förmåga att skapa ett tryggt klimat, och förmåga att uppmuntra självreglering (i betydelsen kunna tillämpa reflektion på egen hand). Författarnas huvudsakliga syfte är att presentera vad de ser som ett tillförlitligt instrument för att utvärdera lärares kompetens.

### *Läromedel*

Ett mindre antal studier analyserar och utvärderar läromedel och teknik som syftar till att stimulera reflektion. Anniken Furbergs artikel ”Socio-cultural aspects of prompting student reflection in Web-based inquiry learning environments” presenterar en utvärderande analys av hur det web-baserade läromedlet ”Viten.no” lyckas med att stimulera elevernas reflektion (Furberg 2009). Furberg undersöker läromedlets så kallade ”prompts”, som består av frågor kring innehållet och som med jämna mellanrum framträder i pop-up-fönster på skärmen. Furberg skriver att elever tenderar att reflektera mindre när de ges dessa ”prompts”. Hennes slutsats är att detta beror på att frågorna i Viten.no avser delar av innehållet i läromedlet, vilket resulterar i en ”copy-paste-strategi” hos eleverna. För att stimulera reflektion bör ”prompts” istället bestå av frågor eller uppgifter som vägleder elever i vetenskapligt

tänkande, menar Furberg. Det är något oklart vad det är för aktiviteter hos eleverna som Furberg eftersöker, eftersom artikeln inte innehåller någon definition av reflektion. Artikeln visar dock på vikten av att elever ges rätt form av vägledning för att reflektion ska uppstå.

Trond Solhaugs artikel "Two configurations for accessing classroom computers: differential impact on students' critical reflections and their empowerment" beskriver ett kvasi-experiment med vilket författaren vill undersöka om olika tillgång till datorer påverkar elevers kritiska reflektion (Solhaug 2009). Solhaug har jämfört skolor där eleverna har bärbara datorer med skolor som tillhandahåller datorsalar. Solhaug har låtit eleverna vid dessa skolor fylla i en självvärderingsenkät, i vilken de bland annat har fått ange i vilken utsträckning de ifrågasätter kursinnehåll och om de föredrar kursmaterial som utmanar dem. Solhaug har inte undersökt elevers reflektion utan det empiriska underlaget begränsas till självvärderingarna. Solhaug menar dock att tillgång till datorer kan stärka elevers kritiska reflektion och deras deltagande i klassdialoger.

### ***Professionell reflektion***

En annan grupp av texter behandlar olika typer av utvecklingsarbete med reflektion i fokus inom olika yrkesgrupper. Marianne Forsgårde och Berith Westman undersöker diskussionsgrupper med vårdpersonal och deras betydelse för samarbete och konfliktlösning på arbetsplatsen i avhandlingen *Att skapa rum för reflektion: systematiska diskussionsgrupper med social omsorgs- och vårdpersonal inom särskilda boendeformer* (Forsgårde & Westman 2002). Grupperna fick diskutera och reflektera kring sina yrkeserfarenheter utifrån en manual med en mängd tematiskt indelade frågor, som syftade till att "höja diskussionen till en teoretisk nivå" (Forsgårde & Westman 2002:24). Resultatredovisningen behandlar främst vilka förändringar som diskussionsgrupperna antas ha bidragit till. Författarna resonerar kring varför vissa grupper varit mer framgångsrika än andra, och nämner bland annat gruppklimatets betydelse.

I Kerstin Bladinis avhandling *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal* (Bladini 2004) undersöks hur specialpedagoger beskriver och genomför handledning. Bladini har intervjuat ett antal specialpedagoger och gjort observationer av deras handledningssamtal med pedagoger. Informanterna beskriver handledningssamtalen som syftande till att skapa "reflektionsrum". Bladini beskriver olika tekniker som specialpedagogerna använder för att inleda och avsluta dessa samtal, samt de olika "styrningsdiskurser" som de använder för att rikta samtalet mot olika frågor och visa pedagogerna alternativa perspektiv.

Flera texter om reflektion inom utbildning behandlar området "reflective teaching" (Zeichner & Liston 1996), en kanske något missvisande term

eftersom den inte syftar på någon typ av undervisning utan på hur lärare reflekterar kring sin undervisning. Exempelvis McAlpine m.fl. beskriver erkänt skickliga universitetslärares reflektioner kring sin egen undervisning utifrån bland annat videoinspelningar, i artikeln "Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection" (McAlpine, Weston, Berthiaume & Fairbank-Roch 2004). Författarna konstaterar att lärarna till största del reflekterar kring huruvida de når sina undervisningsmål, snarare än kring studenternas lärande. Djup reflektion verkar lättare ske om det får gå en tid mellan händelsen (lektionen) och reflektionen, jämfört med om reflektionen sker i omedelbar anslutning till händelsen.

Även Johan Luttenberg och Theo Bergen har undersökt lärares reflektion kring den egna undervisningen genom att analysera deras intervjuvar utifrån en typologi presenterad i artikeln "Teacher reflection: the development of a typology" (Luttenberg & Bergen 2008). Typologin innebär att lärarnas reflektioner delas in i tre kategorier av "bred" reflektion – pragmatisk, etisk och moralisk reflektion – som var och en kan ske i två former av "djup" reflektion - "öppen" eller "sluten" reflektion. Detta resulterar i sex olika kombinationer av "djup" och "bred" reflektion. Luttenberg och Bergen menar att resultatet visar att lärare främst reflekterar slutet och pragmatiskt, och endast i mindre utsträckning öppet och moraliskt.

Kathy Lay & Lisa McGuire argumenterar för användningen av en modell för kritisk reflektion i utbildning av socialarbetare, i artikeln "Building a Lens for Critical Reflection and Reflexivity in Social Work Education" (Lay & McGuire 2010). Den beskrivna DEAL-modellen, hämtad från Ash & Clayton (2004), anger olika faser av kritiskt undersökande av kunskaper och erfarenheter: den lärande får beskriva vad han/hon lärt, hur han/hon lärt sig detta, och hur lärdomarna kan tillämpas i den framtida praktiken. Lay & McGuire ger exempel på frågor som läraren kan ställa kring innehållet, som är tänkta att stimulera kritisk reflektion kring bland annat maktförhållanden och social ordning. Trots att artikelns abstract och inledning anger att Lay & McGuire erbjuder ett teoretiskt ramverk och specifika verktyg för kritisk reflektion, består artikeln till största del av redogörelser för andra författares idéer samt av övergripande och kortfattade beskrivningar av modellen.

## **Beskrivningar av genomförande**

Som framgår av ovanstående genomgång finns det många studier som behandlar olika former av reflekterande verksamhet. De olika studierna beskriver dock i varierande och ofta ganska begränsad utsträckning det faktiska genomförandet av de reflekterande aktiviteterna. När till exempel Bladini (2004) beskriver specialpedagogernas tekniker nämner hon bland annat att de "ställer frågor om barnet", men inte vad frågorna gäller, hur de är formulerade eller när och hur de ställs. Andersson et. al. (2006) och

Andersson (2007) nämner att lärarstudenterna får "fundera över" varandras berättelser och delge varandra sina tankar, men det framgår inte tydligt vilka aspekter och perspektiv som fokuseras, hur studenterna kommer på att diskutera dem, eller hur lärarna konkret agerar i undervisningssituationen. Nilsson (2008) och Harlin (2010) beskriver visserligen konkreta hjälpmedel för reflektion i form av videofilmer, men fokuserar främst vad studenterna reflekterar kring och hur de resonerar, och ger mindre information om lärarnas agerande. Majoriteten av de övriga nämnda texterna är relativt knapphändiga i sina beskrivningar av hur lärare eller ledare konkret genomför aktiviteterna. Exempelvis texter som "Att reflektera är inte bara att sitta och snacka!" (Edvardsson Stiwne 1998) och "Samverkan och reflektion – om interaktiva möjligheter och hinder i högskolan" (Holmquist 2008) ger utförlig information om hur projekt som syftar till reflektion har utformats och genomförts rent organisatoriskt, men ringa eller ingen information om hur själva reflektionen har gått till. Lärare som söker efter uppslag kring metodik för reflektion i de ovan refererade texterna får i de flesta fall nöja sig med råd som kan sammanfattas som att man bör låta studenterna reflektera, och stimulera detta genom att "ställa frågor" och "visa på andra perspektiv". En mer utförlig beskrivning av hur den reflekterande aktiviteten har strukturerats återfinns dock i Ulla-Britt Hemmingssons och Ann-Britt Ivarssons *Systematisk reflektion för lärande och utveckling i vården* (Hemmingsson & Ivarsson 2007). Författarna har låtit studenter föra dagboksanteckningar utifrån ett antal övergripande frågeställningar som motsvarar stegen i Gibbs reflektionscykel (Hemmingsson & Ivarsson 2007:15). Dock är det även i denna text främst resultatet av studenternas reflektion som fokuseras, snarare än hur reflektionen gått till eller hur lärarna genomfört undervisningen.

En majoritet av de svenska studier kring reflektion i utbildningssammanhang som jag har funnit har likartade upplägg. Inom ett specifikt projekt ges deltagarna en avgränsad uppgift som innebär att de ska reflektera kring något. Till sin hjälp får de ett särskilt verktyg eller en övergripande struktur. Därefter analyseras deltagarnas skriftliga eller muntliga reflektioner. Om reflektion uppstår, eller om det sker förändringar i reflektionens innehåll och nivå, tillskrivs detta explicit eller implicit de använda metoderna. Beskrivningarna av metoderna anger vanligtvis vilka övergripande aktiviteter som ingått och i vilken tidsföljd de genomförts, men oftast saknas detaljer om hur de olika faserna genomförts av lärarna eller ledarna (eller av deltagarna själva utifrån givna instruktioner). Av denna typ av studier kan man därför lätt få intrycket att reflektion och utveckling av reflektionsförmågor är något som följer närmast per automatik om man använder dagböcker, samtalsgrupper, videofilmer, en viss diskussionsordning eller andra former för bearbetning. I flera texter är läraren mer eller mindre osynlig i beskrivningarna, och framstår mest som någon som ger

inledande instruktioner eller lämnar över verktyg, för att sedan hålla sig i bakgrunden och låta studenterna själva reflektera.

Emellertid har Peter Emsheimer i sin avhandling *Lärarstudenten som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning* (Emsheimer 2000) visat att lärarstudenter ofta saknar förmåga till djup reflektion på egen hand. Det räcker enligt Emsheimer inte med att be studenter att reflektera, eftersom de saknar verktyg att göra detta och därför ofta stannar på en rent deskriptiv nivå eller ägnar sig åt personligt ”tyckande”. I boken *Den svårfångade reflektionen* (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt 2005) argumenterar Emsheimer därför för att studenter måste ges en ”strukturell repertoar” – kunskaper om ”öppna och slutna teorier” som kan vägleda reflektionen.

Att lärarens genomförande av undervisningen är viktig för studenternas reflektion stöds också av Laurel M. Ralstons analys av lärarstudenters reflektion kring videoinspelade lektioner i avhandlingen *Online video cases: encouraging reflective thinking in teacher education students* (Ralston 2003). Ralston har analyserat och graderat studenternas reflektioner kring de inspelade lektionerna, och använder resultatet för att visa att användandet av videoinspelningar ökar och fördjupar reflektionen. Vad som dock är särskilt intressant för denna avhandling är att Ralston konstaterar att det som skapade de avgörande skillnaderna i reflektion mellan de olika testgrupperna inte var användningen av videoinspelningarna i sig, utan lärarnas olika sätt att utforma och leda diskussionerna kring dem (Ralston 2003:138). Eftersom Ralstons studie främst fokuserar studenternas reflektion ges dock endast ganska kortfattade beskrivningar av hur lärarna agerade.

Sammantaget är det ont om litteratur som på vetenskaplig grund fokuserar lärares faktiska tillvägagångssätt och tekniker för att skapa förutsättningar för reflektion. Den litteratur jag funnit som faktiskt beskriver undervisningsmetodik och tekniker lyfter som regel ut någon särskild undervisningsform, övning eller teknik, och beskriver den isolerat. Jag har däremot inte funnit någon studie som ingående studerar lärares undervisning i sin helhet relaterat till reflektion. Mot bakgrund av detta menar jag att min avhandlings studie av undervisningspraktik bidrar till att fylla ett tomrum i den befintliga forskningen kring reflektion i undervisning.

## **1.4 Avhandlingens disposition**

I kapitel 2 redogör jag för studiens teoretiska utgångspunkter och analytiska verktyg. I avsnitt 2.1 beskrivs de centrala teorier som studien utgår ifrån. I avsnitt 2.2 för jag en kritisk diskussion kring vissa av teorierna och möjligheten att använda dem för analys av undervisning. I avsnitt 2.3 beskrivs den definition av reflektion som analysen utgår ifrån, samt den

modell för analys och beskrivning av undervisning (MABU) som vuxit fram genom växelspelet mellan teori och empiri under observationsstudien och analysarbetet.

I kapitel 3 redogör jag för studiens avgränsning, utformning och genomförande. I avsnitt 3.1 beskrivs den empiriska undersökningen. I avsnitt 3.2 beskrivs analysens genomförande. I anslutning till detta för jag ett resonemang kring hur undervisning kan undersökas och vilken kunskap sådan forskning kan generera.

I kapitel 4 presenterar jag den första delen av resultatredovisningen, i vilken undervisningen analyseras och beskrivs ifråga om förekomsten av olika undervisningstyper.

I kapitel 5 presenterar jag den andra delen av resultatredovisningen, i vilken undervisningssituationerna analyseras och beskrivs ifråga om förekomsten av reflektion på olika nivåer. I den fortsatta analysen fokuseras undervisningens utformning och genomförande under de lektioner som innehöll inslag av reflektion på djup nivå.

I kapitel 6 presenteras den tredje delen av resultatredovisningen, i vilken undervisningen under lektionerna med djup reflektion analyseras mer ingående. I avsnitt 6.1 analyseras undervisningen utifrån fyra aspekter: problem och interaktion, erfarenheter och kopplingar, affektiva aspekter, samt genomförande och uppträdande. I avsnitt 6.2 gör jag två jämförelser av lektioner som är likartade till form och/eller innehåll men som uppvisar olika resultat ifråga om reflektion.

I kapitel 7 sammanfattar jag resultatet av analyserna i de föregående kapitlen. Därefter för jag en diskussion kring resultatet och dess implikationer för utformning och genomförande av undervisning. Avslutningsvis presenterar jag ett antal frågor för vidare forskning.

Beskrivningen i kapitel 2 av mitt teoretiska och praktiska bryderi i forskningsprocessen, som resulterade i utvecklingen av MABU, hade kunnat utelämnas. Framställningen hade kunnat begränsas till en teoretisk diskussion och en beskrivning av analysmodellen, utan någon beskrivning av de problem som det första analysförsöket utifrån lärandeteorier innebar. I så fall hade forskningsprocessen framstått som linjär och huvudsakligen deduktiv; som Czarniawska påpekar kan den traditionella avhandlingsdispositionen ses just som en struktur för en deduktiv avhandling (Czarniawska 2004:124). Detta hade kamouflerat att det faktiska förloppet har präglats av ett abduktivt provande, i vilket teori och empiri har samverkat i en ömsesidig transaktion (Alvesson & Sköldbberg 2008:55; Czarniawska 2004:9; se vidare kapitel 3). Forskningsprocessen har varit just en form av erfarenhetslärande - en cyklisk process i vilken upplevelser har följts av reflektion, som lett till formulering av abstrakt kunskap, som sedan tillämpats i praktiskt experiment, som lett till nya upplevelser att reflektera kring.



# Kapitel 2 - Teoretiska utgångspunkter och analytiska redskap

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens teoretiska bakgrund. I avsnitt 2.1 beskriver jag de teorier som jag har hämtat från olika författare och som kan räknas till fältet ”erfarenhetslärande”. I avsnitt 2.2 beskriver jag hur det första försöket att analysera empirin utifrån de valda teorierna resulterade i en kritisk omläsning och komplettering av teorin. I avsnitt 2.3 preciserar jag min egen förståelse av avhandlingens centrala begrepp: Undervisning, Lärande, Erfarenhet och Upplevelse, samt Reflektion. Därefter beskriver jag utvecklingen av en analysmodell baserad på teorier kring erfarenhetslärande och reflektion.

## 2.1 Erfarenhetslärande och reflektion

### Undervisning

Undervisning är ett centralt begrepp i denna studie. All undervisning syftar till att skapa lärande (Kroksmark 1997:82), och kan mer specifikt definieras som

(...) något som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder och med ett likaledes tydligt och medvetet valt innehåll, som någon annan förväntas att helt eller delvis tillägna sig genom inläring. (Kroksmark 1997:84)

I utbildningssammanhang är det vanligtvis läraren som inom vissa ramar väljer vilka metoder och vilket innehåll som ska utgöra undervisningen.<sup>9</sup> Det är också läraren som genomför undervisningen, till exempel genom att förmedla kunskaper och leda övningar. Enligt Kroksmark består det exklusiva i lärarkompetensen av ”förmågan att undervisa på ett sådant sätt att någon annan utvecklar kunskaper och färdigheter” (ibid. sid. 86). Definitionen av undervisning kan alltså utökas till att omfatta inte bara valda metoder och innehåll, utan även lärarens genomförande av undervisningen – själva ”undervisandet”.

Enligt Kroksmark kräver undervisning att läraren har kunskap om den lärande människan, eftersom didaktisk kompetens innebär att valen av undervisningens metoder och innehåll är grundade i den lärandes erfarenhetsvärld och i olika sätt att lära (Kroksmark 1997:87). Det är därför motiverat att studera undervisning utifrån teorier om hur lärande går till.

---

<sup>9</sup> Lärarens frihet i val av innehåll och metoder begränsas i varierande grad av flera omgivande faktorer, som till exempel läroplan (se t.ex. Gundem 1997:246) och andra ramfaktorer (se t.ex. Broady 1999). Denna studie berör dock inte sådana bakomliggande förutsättningar; intresset gäller hur undervisningen utformas och genomförs samt vad den kan antas få för konsekvenser.

Läraren, eleven och innehållet är aspekter av samma helhet (Hopmann 1997:201), men även om undervisning och lärande är intimt sammanbundna, är de två olika företeelser. ”Det är läraren som undervisar om något och med en eller flera undervisningsmetoder, den lärande som lär sig något genom någon eller några inlärningsmetoder”, skriver Kroksmark.

Undervisning är heller inte någon garanti för att den lärande individen faktiskt lär sig det som läraren avsett. Som tidigare nämnts betonar Hiebert (2003) att studenter lär vad de får tillfälle att lära sig. Att undervisa innebär att ge möjligheter till lärande, det vill säga att skapa förutsättningar genom att ta hänsyn till aktiviteternas art och syfte, studenternas förkunskaper m.m. Till exempel leder en matematikundervisning på alltför avancerad nivå inte nödvändigtvis till att studenterna lär sig matematik, men däremot att de lär sig sitta tysta och lyssna på saker de inte förstår, menar Hiebert. När studenter visar sig ha tillägnat sig vissa kunskaper och färdigheter, kan man därför anta att undervisningen har gett dem förutsättningar att tillägna sig dessa. Omvänt kan sägas att den som vill få studenter att lära sig något måste skapa de rätta förutsättningarna för detta lärande (Hiebert 2003:10).

## **Lärande**

Moon (2004) beskriver två olika synsätt på lärande. Det ena synsättet kan beskrivas med metaforen ”kunskap som byggstenar”. Kunskapen kommer i separata enheter, som förväntas tillsammans bygga upp individens kunskap. Studenten förmodas ”ta in” dessa byggstenar, utan att de förändras; det som läraren eller läroboken presenterar antas vara detsamma som det som lärs in. Förutsatt att studenten har ”tagit in” stoffet på ett effektivt sätt, bör studenten senare kunna återkalla det inhämtade i relativt oförändrat skick. Läraren blir med detta synsätt dels den som förser studenten med dessa byggstenar av kunskap, dels den som vet hur byggstenarna korrekt ska kombineras. Felaktiga byggstenar kan observeras när studenten ska återge stoffet, till exempel när studenten talar, skriver en text, eller upptäcker att olika idéer är oförenliga. Dessa felaktiga byggstenar kan då bytas ut mot korrekta (Moon 2004:16).

Det andra synsättet, utifrån vilket Moon bygger sitt resonemang om reflekterande lärande, är konstruktivistiskt (Moon 2004:16). Detta synsätt kan beskrivas med metaforen ”kunskap som nätverk”. Idéer och känslor länkas till varandra och bildar grupper av närmare associerade tankar; vissa grupper är närmare varandra, andra mer isolerade. Med detta synsätt knyts ny kunskap ihop med det existerande ”nätverket”, men till skillnad från i byggstensmetaforen så förändras kunskapen när den sammanlänkas. Detta kan ske i två riktningar. Den existerande kunskapen kan förändras som ett resultat av den nya kunskapen (ackommodation), och den nya kunskapen kan influeras och förändras av den existerande (assimilation) (Moon 2004:17). Moon påpekar två väsentliga aspekter som skiljer det

konstruktivistiska synsättet från det som beskrivs med byggstensmetaforen. För det första ses den kognitiva strukturen – den lärandes ”nätverk” av kunskaper och erfarenheter - som föränderlig och förändringsbar, ibland även utan att nytt stoff introduceras. För det andra ses den kognitiva strukturen som något som påverkar urvalet och tillägnandet av nytt stoff. Den styr vad vi lägger märke till, vad vi väljer att lära oss och hur vi skapar mening i stoffet. Den styr även hur vi modifierar sådant vi redan vet eller känner. Med hänvisning till Bowden och Marton menar Moon att lärprocessen därmed inte är en fråga om en ackumulering av stoff, som i byggstensmetaforen, utan om en förändring av konceptioner (Moon 2004:17). Tekniskt sätt kan ingen utomstående göra stoffet meningsfullt för individen; det konstruktivistiska synsättet innebär att det är den lärande själv som avgör om stoffet är meningsfullt, genom att relatera det till sin kognitiva struktur (Moon 2004:17). Däremot kan olika individer ha liknande kognitiva strukturer, som ett resultat av en gemensam historia och kultur. Likartade konstruktioner av erfarenhet kan därmed leda till att olika individer tillskriver ett stoff samma mening (Moon 2004:18).

Konstruktivistiskt synsätt återfinns i flera teorier inom det fält som kallas ”erfarenhetslärande”. Erfarenhetslärande definieras på olika sätt av olika författare, troligen som en följd av att de sinsemellan fokuserar olika aspekter av erfarenhetslärande (Moon 2004:104). Även begreppen ”erfarenhet” och ”experience” ges olika betydelse av olika författare. I följande avsnitt redogör jag därför för begreppen ”erfarenhet” och ”erfarenhetslärande”. För att undvika formuleringar som blandar engelska och svenska kommer jag att översätta begreppet ”experience” med ”erfarenhet” eller ”upplevelse”, beroende på sammanhanget.<sup>10</sup>

## **Erfarenhet**

Litteraturen uppvisar stor variation i vad som läggs i begreppen ”experience” och ”erfarenhet”, och hur dessa används. Det finns också en sorts vardagsförståelse av begreppet erfarenhet som skiftar från person till person, vilket ytterligare komplicerar resonemang om reflektion i undervisning och lärande. En närmare undersökning av begreppet är därför nödvändig för den fortsatta framställningen.

Nationalencyklopedin beskriver ”erfarenhet” som ett filosofiskt begrepp med skiftande innehåll. I vardagligt tal innebär erfarenhet ungefär ”på regelmässig verksamhet eller sinnesiakttagelse byggande kunskap eller färdighet”. Begreppet kan avse både själva kunskapen och tillägnandet av denna. Filosofiskt ställs erfarenhetskunskap ofta mot teoretisk eller språkligt fixerad kunskap, och syftar då på inövad färdighet och omdömesförmåga

---

<sup>10</sup> Det engelska begreppet ”experience” kan översättas med både ”erfarenhet” och ”upplevelse”, ord med liknande men delvis skild innebörd. I den fortsatta framställningen redogör jag för dessa skillnader och problemen med begreppet ”experience”.

(NE, "Erfarenhet"). Många olika filosofiska riktningar som betonar erfarenheten snarare än förnuftet som bas för vår kunskap har betecknats med termen Empirism (av grekiskans *empeiria*, "erfarenhet"). Empirismen har dock varit föremål för kritik från riktningar som hävdar att kunskap alltid är en produkt av även vårt förnuft. Enligt exempelvis Kant kan vi aldrig nå kunskap om hur "tingen i sig" är konstruerade, oberoende av våra åskådningsformer och kategorier; vi kan bara nå kunskap om fenomen, "sinneting" (NE, "Immanuel Kant").

Den filosofiska riktningen Pragmatismen utgår ifrån att vår erfarenhet visserligen består av sensoriska data från en objektiv verklighet, men också att dessa data inte kan skiljas från vår upplevelse av dem. Erfarenhet är för pragmatismen en process, i vilken vi interagerar med vår omgivning och skiljer ut vissa data från andra. Vad vi upplever – vår erfarenhet – formas av våra vanemässiga förväntningar ("habits of expectation"). Vi är ofta omedvetna om våra förväntningar, och hur dessa fungerar som våra tolkningsfilter. Enligt pragmatismen är det därför meningslöst att försöka skilja ut "det genom observation och experiment givna" från våra tolkningar och ordningar av det (Stanford Encyclopedia of Philosophy, "pragmatism").

Till pragmatismen räknas den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey, som skiljer mellan "primär" och "sekundär" erfarenhet. Dewey beskriver primär erfarenhet som det "råa ämnesstoff" ur vilket naturvetenskaperna hämtar sin information. Sekundär erfarenhet utgörs enligt Dewey av objekt som förfinats genom reflektion; han använder begreppet "reflekterad erfarenhet" som synonym till "sekundär erfarenhet" (Dewey 1958:3-4). Men Dewey påpekar att även de primära erfarenheterna påverkas av våra föreställningar. Exempelvis auktoriteter, prestige och språk påverkar hur vi erfar objekt, och vilka kvaliteter vi tillskriver dem (Dewey 1958:14).

Enligt Dewey är erfarenhet något mer än de intryck som individen får utifrån: erfarenhet utgörs av interaktionen mellan den handlande individen och omgivningen. Erfarenhet är för Dewey en fråga om handling och experiment. Ett spädbarn tar inte passivt emot intryck från ett objekt – det upplever effekten av att handla i relation till objektet, genom att kasta, slå, dra etc. Individen påverkar omgivningen, som återverkar på individen. När individen gör kopplingar mellan hur de egna handlingarna och de omgivande tingen påverkar varandra, får tingen och handlingarna mening (Dewey 1966/1916, kapitel 11).

Två aspekter försvårar ibland förståelsen av vad Dewey avser med begreppet "experience". Den ena är att han ibland talar om "primär" och "sekundär" erfarenhet som två olika saker med olika egenskaper, och ibland om erfarenhet som något som omfattar båda dessa varianter egenskaper. Exempelvis skriver han i *Democracy and education* (1966/1916) att erfarenhet i första hand är en aktiv-passiv företeelse, inte primärt kognitiv,

det vill säga att erfarenhet är det som sker och upplevs, inte den mening som detta ges. Dewey tillägger att dessa erfarenheters värde ligger i de "relationer och kontinuiteter" som de leder till, alltså något som ligger bortom själva erfarenheten. I detta resonemang uppfattar jag det som att Dewey använder "erfarenhet" för att beteckna det han i *Experience and nature* (1958) kallar "primär erfarenhet", medan de "relationer och kontinuiteter" som han säger ger erfarenheten värde är resultatet av reflektion, dvs. "sekundär", erfarenhet. Sammantaget tolkar jag det som att Dewey menar att det för undervisning är relevant att definiera erfarenhet som reflekterad, empiriskt grundad kunskap.

Den andra försvårande aspekten vid läsning av Dewey är att "experience" används både om det som erfars och om själva erfandet. Detta är dock Deweys poäng: att erfarenhet ska förstås som något som skapas genom individens interaktion med omgivningen (vilket innefattar reflektion kring den). Exempelvis skriver han i *Experience and nature* att erfarenhet är *av* såväl som *i* naturen (Dewey 1958:4a). Klas Roth påpekar att Dewey använder "experience" både som ett verb och som ett substantiverat verb (Roth 2003:99). Det vill säga, "erfarenhet" kan språkligt behandlas som ett ting, något man kan "ha", trots att den egentligen består av handlingar. Dewey säger också själv att erfarenhet är ett "double-barrelled word", tvetydigt på samma sätt som "liv" och "historia" (Dewey 1958:8). När Dewey diskuterar utbildning är det dock främst den reflekterade kunskapen som är i centrum, till exempel i *Experience and education* (1997/1938) och *How we think* (1997/1910).

Ordet "experience" används alltså av Dewey om mer eller mindre oreflektade sinnesintryck av föremål och händelser, om reflekterad kunskap byggd utifrån sådana intryck, om erfandet i sig, och om individens aktiva handlande som skapar erfarenheten. I *Art as experience* resonerar Dewey dessutom om att "ha en erfarenhet". Formuleringen anger att det handlar om något avgränsat. Även här får begreppet dubbla innebörder. Dewey skriver att erfarenhet sker fortlöpande, eftersom interaktionen mellan varelser och omgivning ingår i livsprocessen. Men ibland upplever vi en del av erfarenheten som avgränsad, till exempel när vi framgångsrikt avslutar ett arbete eller når en lösning på ett problem. Ett sådant tillfälle är "en erfarenhet". En erfarenhet är dock inte helt fristående, menar Dewey, även om den kan tydligt urskiljas som en enhet i en ström av erfarenheter. Dewey liknar detta vid hur en trappa består av enskilda men sammanlänkade trappsteg (Dewey 1980:36ff).

David A. Kolb skriver i *Experiential learning* att syftet med hans teori om erfarenhetslärande (ELT) är att skapa ett holistiskt perspektiv på lärande, genom att identifiera gemensamma nämnare i teorier av John Dewey, Kurt Lewin och Jean Piaget (Kolb 1984:21). Kolb ger dock ingenstans i boken någon klar definition av begreppet "experience". Detta är något

överraskande, med tanke på bokens titel och att en av utgångspunkterna är Deweys teorier kring erfarenhet. Kolb slår fast att "experience" kan vara subjektiv och personlig, eller objektiv och beroende av omgivningen, och citerar i sammanhanget Deweys resonemang i *Experience and education* om hur "experience" är en interaktion mellan individ och omgivning. En av Kolbs utgångspunkter är att personliga egenskaper, beteende och influenser från omgivningen samspekar. Detta är enligt Kolb också det centrala antagandet i Kurt Lewins erfarenhetslärandemetod "T-groups" (Kolb 1984:36). Kolbs resonemang och hänvisningar till Dewey antyder att han med "experience" avser både vad som kan översättas med "upplevelser" och "erfarenheter", alltså både Deweys "primära" och "sekundära" erfarenhet. Denna dubbla betydelse i Kolbs "experience" märks även i hans beskrivning av erfarenhetslärande. I den ofta refererade modellen av lärandeprocessen (Kolb 1984:42) använder Kolb uttrycket "concrete experience" för något som kan förstås som en oreflektad upplevelse, som genom transformation (t.ex. reflektion) blir till kunskap. I *Experiential learning* använder han dock "experience" även för att beteckna de kunskaper individen bär med sig och tolkar nya upplevelser utifrån. Det är därmed inte alltid klart vilken betydelse Kolb lägger i begreppet "experience", vilket innebär problem när man försöker använda modellen för att beskriva en konkret undervisningssituation (se avsnitt 2.2).

Både Dewey och Kolb verkar således mena att erfarenhet i ett lärandeperspektiv främst ska förstås som resultatet av individens interaktion med, och tolkning av, omgivningen. Båda skiljer mellan sensoriska intryck och reflekterade objekt; Dewey talar om "primär" respektive "sekundär" "experience", och Kolb talar om "concrete experience" respektive "experience". Otydligheten i begreppets innebörd i olika sammanhang verkar delvis bero på att engelska språket använder samma ord för båda aspekterna. Svenska språket däremot innehåller två begrepp av betydelse i sammanhanget: "upplevelse" och "erfarenhet". En "upplevelse" förstås vanligen som sinnesintryck som väcker känslor, tankar och reaktioner, eller som de situationer då sådana intryck tas emot. "Erfarenhet" omfattar något ytterligare, nämligen de tolkningar och lärdomar som individen gör utifrån upplevelsen. På så sätt kan svenskans "upplevelse" anses motsvara Deweys "primary experience" och Kolbs "concrete experience", medan "erfarenhet" motsvarar Deweys "secondary (reflective) experience" och Kolbs "experience". Ungefär samma åtskillnad mellan "upplevelse" och "erfarenhet" finner man hos andra författare inom fältet erfarenhetslärande; de flesta verkar se "erfarenhet" som något konstruerat, vilket framgår av Jennifer Moons sammanställning av definitioner av erfarenhetslärande (Moon 2004:105ff).

Den engelskspråkiga litteraturen är alltså ofta något otydlig på grund av att den mest centrala termen används med varierande innebörder. Även den

svenskspråkiga litteraturen uppvisar i viss mån likartade problem. Lönnheden och Olstedt menar att den nära relationen mellan "erfarenhet" och "upplevelse" synliggör att erfarenheter inte enbart är kognitiva; en upplevelse kan vara av emotionell karaktär, och därmed ge en ytterligare dimension åt erfarenheten (2004:104). Lönnheden och Olstedt konstaterar vidare att begreppet "erfarenhet" varken är entydigt eller väldefinierat i pedagogisk litteratur och forskning, och att dess innebörd förutsätts implicit i flertalet sammanhang.

### **Erfarenhet och utbildning enligt John Dewey**

John Dewey beskrivs av David A. Kolb som den teoretiker som bäst har formulerat de vägledande principerna för erfarenhetslärande i högre utbildning (Kolb 1984:5). Enligt Dewey handlar utbildning om att använda erfarenheter som redskap för att hantera framtiden. Detta har även traditionell<sup>11</sup> utbildning försökt göra, menar Dewey, men problemet är att denna erfarenhet har tillhört personer som är äldre och mer mogna än de som ska ta till sig den. Kunskapen har påförts den lärande individen utifrån. Gapet mellan denna kunskap och individens egna erfarenheter och förmågor blir enligt Dewey då så stort att det förhindrar individens aktiva deltagande i kunskapandet (Dewey 1997/1938:19). Den traditionella utbildningens erfarenheter och upplevelser var enligt Dewey alltför skilda från den verklighet eleven mötte utanför skolan. Den skulle dessutom läras in genom en drillningsmetod som begränsade elevens förmåga till eget omdöme (Dewey 1997/1938:26-27).

Dewey menar att kroppslig aktivitet är en naturlig och nödvändig del av lärandet (Dewey 1975/1913:67ff), något han menar att traditionell utbildning har förtryckt (Dewey 1975/1913:69). Undervisningen bör därför innehålla praktiska inslag som stimulerar motorik och sinnen. Men undervisningen behöver också erbjuda tillfällen till teoretisk reflektion kring det praktiska, för att eleven ska utveckla ett intellektuellt intresse (Dewey 1975/1913:82ff).

De erfarenheter som utbildning erbjuder har enligt Dewey två viktiga kvaliteter: hur tilltalande de är, och vilken betydelse de har för framtida erfarenheter. Läraren ska arrangera erfarenheter som inte stöter bort eleven, men också är mer än bara roande för stunden; de ska främja möjligheten till önskvärda framtida erfarenheter (Dewey 1997/1938:27).

Två principer är enligt Dewey viktiga för utbildning: kontinuitetsprincipen och interaktionsprincipen. Varje erfarenhet förändrar i någon mån individen, och påverkar därmed kvaliteten i hans/hennes framtida erfarenheter. På så sätt hämtar varje erfarenhet något från det förflutna, och

---

<sup>11</sup> Beteckningen "traditionell" är Deweys egen, och syftar därmed på utbildning som förekommit fram till författandet av *Experience and education* (1938).

påverkar det som följer. Detta utgör kontinuitetsprincipen (Dewey 1997/1938:35).

Varje erfarenhet innehåller dessutom enligt Dewey två faktorer: yttre och inre omständigheter. Med de yttre avses de objektiva förhållandena, och med de inre avses individens kunskaper och attityder. Dessa faktorer interagerar i vad Dewey kallar en "situation" (Dewey 1997/1938:42). Situation och interaktion är enligt Dewey oskiljbara. En erfarenhet är alltid vad den är på grund av att en transaktion sker mellan en individ och vad som för tillfället utgör hans omgivning (Dewey 1997/1938:43). Detta utgör interaktionsprincipen.

Principerna om kontinuitet och interaktion hänger samman. Olika situationer följer på varandra, och enligt kontinuitetsprincipen följer något med från tidigare situationer till senare. Vad man lär i en situation blir ett instrument för att hantera kommande situationer. Denna process pågår så länge livet och lärandet fortgår. Om denna kedja bryts, så att de olika delarna står separata, splittras individens personlighet; vid en viss nivå av splittring kallar vi individen galen. En fullt integrerad personlighet existerar när erfarenheter som följer på varandra integreras (Dewey 1997/1938:44).

Inget ämne har utbildningsvärde i sig självt, menar Dewey. Det avgörande är hur ett stoff kan tillägnas så att det tydligt utgör ett medel för att handskas med framtiden. Enligt kontinuitetsprincipen kräver detta att stoffet integreras med tidigare erfarenheter (Dewey 1997/1938:46-47). Dewey skriver att "traditionell" utbildning har tenderat att behandla stoffet som värdefullt i sig och något man kan tillägna sig isolerat, för att sedan plocka fram det och använda det i framtiden. Resultatet blir enligt Dewey ofta att man upptäcker att man måste "lära om" det man en gång lärt. Det som lärs in isolerat tenderar nämligen att förbli isolerat. Det blir tillgängligt endast om exakt de förutsättningar som rådde under inläringen råkar uppstå igen, men inte om senare situationer skiljer sig från inläringssituationen (Dewey 1997/1938:48).

Interaktionsprincipen innebär enligt Dewey att utbildning är en social process. I denna spelar läraren en viktig roll i egenskap av att vara "gruppens mognaste medlem". Läraren har därför ett särskilt ansvar för hur gruppens interaktion och kommunikation sker:

It is absurd to exclude the teacher from membership in the group. As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community. (Dewey 1997/1938:58)

En undervisning som baseras på erfarenheter och ses som en social process, gör läraren till en ledare för gruppens aktiviteter snarare än en extern chef eller diktator (Dewey 1997/1938:59).

Impulser och behov initierar handling, men utan någon form av rekonstruktion av dessa impulser sker ingen intellektuell växt, menar Dewey. Att tänka är att skjuta upp det omedelbara handlandet till dess att en sammanhängande plan har formulerats. Förmågan att göra detta är detsamma som "självkontroll", och det ideala målet för utbildning är att skapa sådan förmåga (Dewey 1997/1938:64). Självkontroll möjliggör "intelligent handling", i motsats till blind handling som innebär att individen är slav under sina egna impulser (Dewey 1997/1938:69). Traditionell utbildning tog enligt Dewey för lite hänsyn till vikten av personliga impulser och önsknings, men det betyder inte att utbildning ska vara fri från styrning. Snarare är det lärarens ansvar, som den mognaste gruppmedlemmen med mer erfarenhet och bredare horisont, att hjälpa till att styra impulser i en utvecklande riktning (Dewey 1997/1938:70ff).

### **David A. Kolbs erfarenhetslärandeteori - ELT**

De flesta författare inom området erfarenhetslärande förhåller sig på något sätt till David A. Kolbs erfarenhetslärandeteori, förkortad ELT, främst såsom den presenteras i hans bok *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development* (Kolb, 1984). Kolbs teorier beskrivs och behandlas ofta som en grund för andra teorier kring erfarenhetslärande. Dock utgår Kolb från teorier hämtade från John Dewey, Kurt Lewin och Jean Piaget, och hans beskrivning av erfarenhetslärandets struktur är till stor del ett försök till syntes av deras idéer. Kolbs modell är utgångspunkt för den modell för analys och beskrivning av undervisning, MABU, som jag utvecklar ingående i avsnitt 2.3. Jag kommer därför här nedan att ge en översiktlig redogörelse för huvuddelarna i Kolbs ELT, såsom de presenteras i *Experiential Learning*.<sup>12</sup>

En av grunderna för Kolbs resonemang är den lärandeprocess som ägde rum i den tysk-amerikanske socialpsykologen Kurt Lewins så kallade "T-groups" (Kolb 1984:21; Marrow 1969:210ff).<sup>13</sup> Dessa grupper syftade till att träna deltagarna i olika aspekter av ledarskap, såsom relationer, kommunikation och problemlösning. Deltagarnas interaktion i "laboratorier" observerades och analyserades av ett antal projektledare. Vid ett tillfälle bad några av deltagarna att få närvara när projektledarna

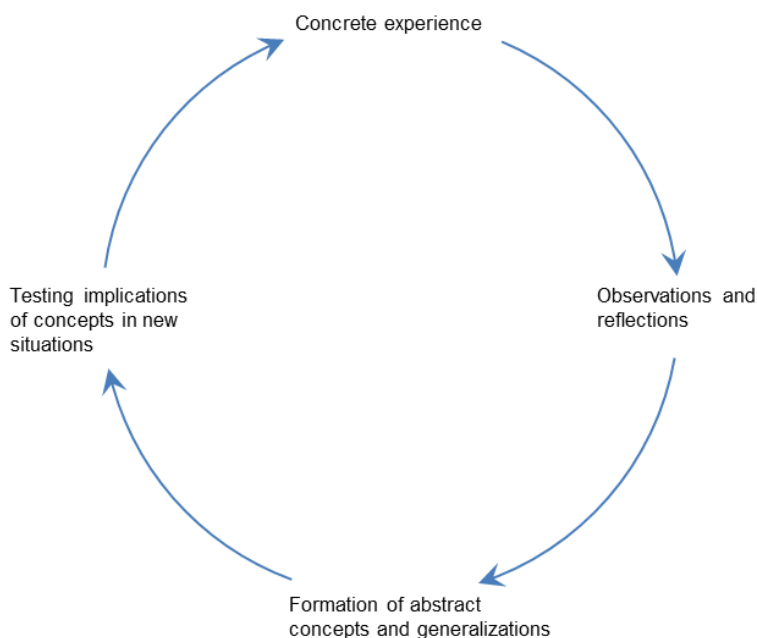
---

<sup>12</sup> I avhandlingen har jag använt egna översättningar av Kolbs centrala begrepp. Syftet är dels att undvika formuleringar som blandar svenska och engelska, dels att förtydliga begreppens innebörder i den teoretiska diskussion jag för i avsnitt 2.2. När en term används för första gången anger jag den engelska benämningen inom parentes.

<sup>13</sup> Den litteratur jag funnit som behandlar Lewins arbete och teorier är skrivna av andra författare än Lewin själv. De av Lewins egna verk som jag funnit beskriver inte direkt det som t.ex. Kolb (1984) och Marrow (1969) refererar. De författare jag läst uppfattar jag som samstämmiga i sina beskrivningar av Lewins teorier, men det är inte alltid klart vilka källor de stödjer sig på. Ibland refererar de till "Lewins arbete" utan att ange några texter. Kolb (1984) refererar enbart till Lewins *Field theory in social science* (1951), men jag kan inte se att den texten klart innehåller de resonemang som Kolb refererar. Föreliggande avhandling syftar dock inte till att granska Kolbs teoretiska grunder eller Lewins teori.

diskuterade sina observationer. En av deltagarna bröt in i diskussionen, ifrågasatte ledarnas tolkningar, och formulerade sin egen uppfattning om vad som skett. Denna "feedback", som Lewin kallade den, upplevdes som så positiv att den kom att bli ett permanent inslag i processen (Marrow 1969:210ff).

Kolb beskriver i *Experiential learning* vad han ser som den övergripande processen i Lewins laboriemetod och aktionsforskning, nämligen att lärande stöds bäst av att upplevelser "här och nu" följs av insamling av data och observationer runt upplevelserna, varefter feedback ges till deltagarna, som modifierar sitt beteende. Kolb beskriver detta som en "dialektisk spänning" (Eng. dialectic tension) mellan direkt, konkret upplevelse och analytisk distansering (Kolb 1984:9). Utifrån detta, menar Kolb, kan man förstå lärande som en cirkulär process med fyra steg (figur 1). I det första steget får individen en konkret upplevelse genom någon form av direkta sinnesintryck. I det andra steget reflekterar individen kring det upplevda. I det tredje steget formulerar individen någon form av teori, mer eller mindre abstrakt och generaliserad, utifrån reflektionen omkring det upplevda. I fjärde steget tillämpar individen sin teori i praktisk handling. I och med detta fjärde steg skapas en ny upplevelse, varpå processen upprepas (Kolb 1984:21).



Figur 1: Den lewinska modellen av erfarenhetslärandet, enligt Kolb.

Denna modell av erfarenhetslärandecykeln tillskrivs ofta Kolb och presenteras då som "Kolbs modell" (t.ex. Beard & Wilson, 2006:32). Detta kan ge intrycket att modellen utgör en sammanfattning av Kolbs teori, trots att den alltså strikt taget beskriver Kolbs tolkning av Lewins teori, och endast utgör utgångspunkten för Kolbs resonemang om den cykliska lärandeprocessen. I *Experiential learning* presenterar Kolb dock denna grafiska representation som "The Lewinian Experiential Learning Model" (Kolb 1984:21).<sup>14</sup>

Kolb för sedan in Deweys beskrivning av lärandeprocessen, som han menar har mycket gemensamt med Lewins: båda författarna beskriver processen som cyklisk, och delar in den i ungefär samma steg. Kolb menar dock att Dewey i högre utsträckning än Lewin betonar att det rör sig om en utvecklingsprocess: den ursprungliga upplevelsen ger en impuls som triggar lärandecykeln, genom vilken impulsen transformeras till vad Kolb kallar en högre form av målinriktad handling (Kolb 1984:22).

Därefter för Kolb in Piagets teorier. Enligt Piaget innebär lärandeprocessen en interaktion mellan individen och omgivningen. Individen försöker hantera verkligheten genom två typer av "adaptiva strategier". Den ena kallas av Piaget för assimilation, och innebär att individen tolkar upplevelser på ett sätt som gör att de passar ihop med individens tidigare tolkningar och koncept. Den andra strategin kallas ackommodation, och innebär att individen anpassar sina tolkningar och sitt beteende efter omgivningen. Kolb menar att Piagets beskrivning innebär att nyckeln till ett framgångsrikt lärande ligger i att finna en balans mellan dessa två adaptiva strategier (Kolb 1984:23).

### ***Kolbs modell av erfarenhetslärande***

Utifrån dessa tre författares teorier konstruerar Kolb sin modell av erfarenhetslärande. Även Kolb menar att lärandeprocessen i grunden kan delas in i fyra steg, vilka han benämner "konkret upplevelse" (concrete experience)<sup>15</sup>, "reflekterande observation" (reflective observation), "abstrakt konceptualisering" (abstract conceptualization) och "aktivt experimenterande" (active experimentation) (Kolb 1984:42). Han utvecklar dock den lewinska modellen med ett resonemang som utgår från Piagets, nämligen att lärandet sker i två "dimensioner" - genom "greppande"

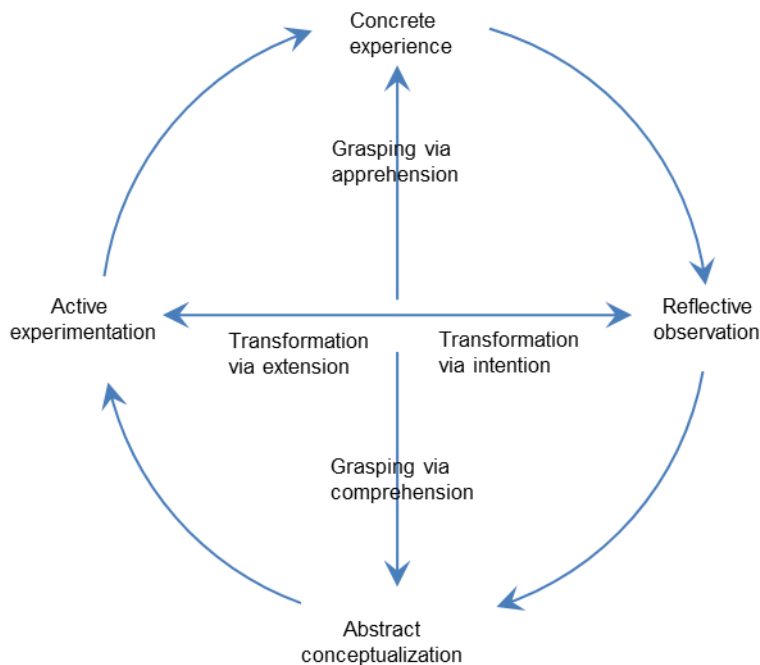
---

<sup>14</sup> Jag uppfattar Kolbs användning av ordet "modell" som missvisande i detta sammanhang. Han syftar på den teori som den grafiska modellen är tänkt att illustrera, och han kallar den grafiska modellen för "Lewinian", alltså ungefär "den lewinska modellen", vilket förmodligen är tänkt att uttrycka att modellen är utformad i enlighet med Lewins teori. Formuleringarna kan dock uppenbarligen lätt ge intrycket att Lewin själv har utformat den grafiska modellen.

<sup>15</sup> Jag har översatt "experience" med "upplevelse", eftersom Kolbs beskrivningar pekar på att han avser direkta sinnesintryck som ännu ej transformerats genom reflektion.

(prehension)<sup>16</sup> och genom "transformation" (transformation). I en vidareutveckling av den lewinska modellen låter Kolb dessa två dimensioner representeras av en vertikal och en horisontell linje (se figur 2). Det är denna mer komplexa grafiska modell som adekvat kan benämnas som Kolbs modell, snarare än den tidigare nämnda "lewinska" modellen.<sup>17</sup>

Den greppande dimensionen avser individens tillägnande av något yttre, det vill säga kunskapsinhämtningen. Denna sker mellan två poler: genom aktiv handling och/eller direkta sinnesupplevelser av verkligheten, eller genom information, en mer eller mindre abstrakt konceptualisering av verkligheten (Kolb 1984:43). Kolb liknar de två polerna vid filosofen och psykologen William James begrepp "knowledge of acquaintance" och "knowledge about". Polerna beskriver alltså en kvalitativ skillnad mellan att "känna/kunna" något, respektive att "känna till/förstå" något.



Figur 2: Kolbs modell av erfarenhetslärande med de två lärandedimensionerna.

<sup>16</sup> Kolb använder begreppet "prehension" som namn på denna dimension, som existerar mellan polerna "apprehension" och "comprehension". Jag har här valt att benämna dimensionen som den "greppande", en översättning hämtad från Döös (2005:84).

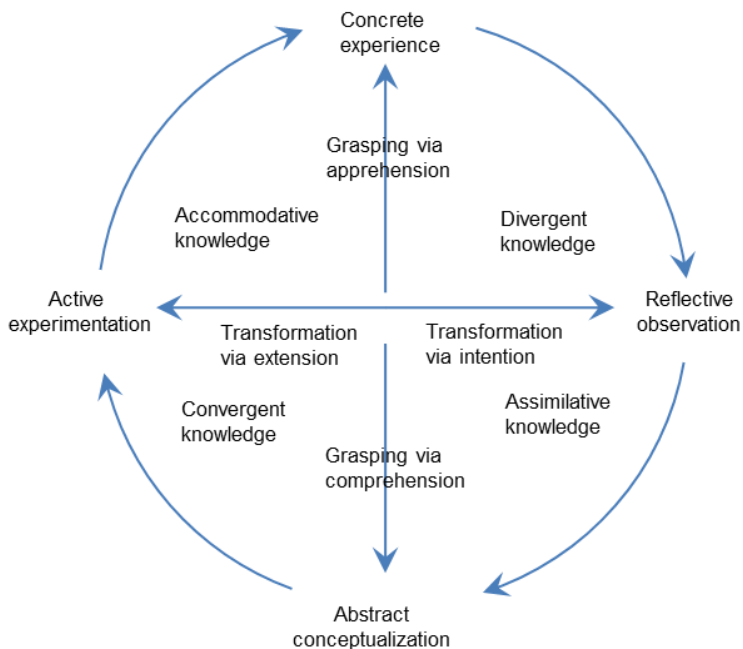
<sup>17</sup> Denna modell är dock behäftad med flera problem när det gäller representationen av Kolbs teori, vilket diskuteras i avsnitt 2.2.

Den transformerande dimensionen avser individens bearbetning av den kunskap som tillägnats i den greppande dimensionen. För att ett lärande ska kunna sägas ha skett, måste informationen transformeras, menar Kolb. Denna transformation sker mellan två poler: genom "intention", en inre process där individen reflekterar kring den greppade kunskapen, eller genom "extension", en yttre process där individen prövar kunskapen genom aktivt experimenterande.

Lärande är alltså enligt Kolb en process genom vilken kunskap transformeras. Lärandet är därmed skilt från läranderesultatet, dvs. det som individen lärt sig. Denna distinktion, och ställningstagandet att lärande syftar på process snarare än resultat, återkommer hos flera andra teoretiker inom erfarenhetslärande (se t.ex. Boud & Miller, 1996; Moon 2004).

### ***Kolbs lärstilar***

Den andra centrala delen i Kolbs ELT gäller "lärstilar", eller "adaptiva strategier" som han omväxlande kallar dem. I sin grafiska modell av erfarenhetslärande låter Kolb de två dimensionerna representeras av två korsande linjer. De fyra polerna ger i modellen parvis upphov till fyra fält mellan polerna (figur 3). Dessa fält utgör olika lärstilar - sätt att förhålla sig till och bearbeta verkligheten – som enligt Kolb leder till olika typer av kunskap.



Figur 3: Kolbs modell av erfarenhetslärande med de fyra lärstilarna (adaptiva strategierna) (Rekonstruktion av originalet i Kolb 1984:42)

I fältet mellan konkret upplevelse och reflekterande observation uppstår ett *divergent* lärande. Individens deltar i praktisk handling och/eller har en konkret upplevelse av något, och reflekterar kring upplevelsen. Kolb exemplifierar med hur man lär sig att spela biljard: ett divergent lärande kan innebära att individen utför en stöt med biljardkön, och reflekterar kring utförandet och resultatet. Individens kan också observera någon annan utföra stöten, för att sedan reflektera kring upplevelsen (Kolb 1984:65).

I fältet mellan reflekterande observation och abstrakt konceptualisering uppstår ett *assimilativt* lärande. Individens får mer eller mindre abstrakt teoretisk information om något, och reflekterar kring denna. Kolb illustrerar med biljardexemplet att lärstilen kan innebära att individen läser en instruktionsbok om biljard, och reflekterar kring teorins giltighet och hur den skulle kunna tillämpas. Att jämföra och syntetisera olika teorier om biljardspel till ny (abstrakt) kunskap hör också hemma i detta fält (ibid.)

I fältet mellan abstrakt konceptualisering och aktivt experimenterande uppstår ett *konvergent* lärande. Individens utgår från mer eller mindre abstrakt/teoretisk information om något, och prövar denna i praktiska

experiment. Kolb exemplifierar med att individen kan läsa en instruktionsbok för biljardspel eller få en muntlig beskrivning av hur man gör en stöt med biljardkön, för att sedan själv prova att utföra detta, eller utforma en plan för fortsatt utforskande. Att utgå från beräkningar av ingångs- och utgångsvinklar och sedan anpassa biljardköns placering efter dessa är också exempel på konvergent lärande (ibid.)

I fältet mellan aktivt experimenterande och konkret upplevelse uppstår ett *ackommodativt* lärande. Individen får en konkret upplevelse av något, och provar sig fram utifrån detta genom en sorts "trial and error"-strategi, som är intuitiv snarare än medvetet reflekterande. I biljardexemplet skulle det enligt Kolb kunna innebära att individen provar att utföra biljardstötter med olika vinkel och kraft, tills något sätt fungerar tillfredsställande (ibid.)

Kolb menar att man i en individs handlingar i en lärandesituation kan urskilja delmoment som tydligt kan hänföras till dessa fyra grundläggande lärstilar. Man kan dock också urskilja "högre nivåer" av kombinationer av dessa, till exempel när en individ reflekterar kring en konkret upplevelse med hjälp av abstrakt teori (Kolb 1984:64). För att nå ett effektivt lärande behöver individen enligt Kolb förmågor som motsvarar alla de fyra polerna: upplevelseförmåga, reflekterande förmåga, konceptualiseringsförmåga och experimentell förmåga. Med andra ord måste individen kunna engagera sig fullt ut i nya upplevelser, reflektera över sina upplevelser ur många olika perspektiv, skapa koncept som integrerar upplevelserna i logiska teorier, samt använda dessa teorier för att lösa problem och fatta beslut (Kolb 1984:30). Kolb menar att de grundläggande lärstilarna är otillräckliga var för sig, och att det sker ett kraftfullare lärande när de kombineras. Den högsta nivån av lärande sker enligt Kolb när alla fyra lärstilarna kombineras och integreras (Kolb 1984:66). Detta utgör vad Kolb kallar en "holistisk" adaptation till verkligheten (Kolb 1984:31). Kolb menar att Piaget beskriver det intellektuella lärandet som en högre utvecklingsnivå än det praktiska, medan han själv menar att de olika adaptiva strategierna är likvärdiga delar av den holistiska lärandeprocessen; när Kolb talar om "högre" former av lärande avser han när flera lärstilar integreras (Kolb 1984:140ff).

I praktiken är detta dock svårt att uppnå i en och samma lärandesituation, menar Kolb. Individen måste därför välja vilken lärstil som bör tillämpas i en viss situation. Detta val innebär samtidigt ett bortval av andra lärstilar. Om individen tenderar att favorisera en viss lärstil, kommer lärandet med tiden att specialiseras kring denna, och begränsas inom andra lärstilar (Kolb 1984:31). Denna specialisering genom val, i kombination med en viss medfödd disposition för en särskild lärstil, leder enligt Kolb till att människor har individuella lärandeprocesser, i vilka en eller flera lärstilar är mer dominerande än andra. Kolb menar att individuella lärstilar bör ses som förhållandevis stabila men förändringsbara tillstånd, snarare än som fixerade egenskaper (Kolb 1984:63ff).

För att undersöka vilken lärstil eller vilka lärstilar som främst förekommer i en individs lärandeprocess utvecklade Kolb ett test kallat "Learning Style Inventory" (LSI) (Kolb 1984:67ff). LSI har genom åren varit föremål för omfattande kritik ifråga om mätmetodens tillförlitlighet när det gäller att förutspå akademisk framgång (se Pickles & Greenaway 2010 för en sammanfattning av kritiken mot LSI och ELT). I *Experiential learning* använder Kolb dock LSI främst för att beskriva vilka lärstilar som dominerar i olika discipliner och högre utbildningar, och vilka "lärandemiljöer" som dessa är förknippade med.

Allt lärande är om-lärande, hävdar Kolb (Kolb 1984:28). Detta synsätt grundas i Deweys kontinuitets- och interaktionsprinciper: varje individ möter och tolkar nya erfarenheter utifrån tidigare föreställningar, och upplever ett motstånd när nya idéer krockar med de tidigare föreställningarna. Kolb för dock resonemanget vidare, genom att peka ut några implikationer som principerna har för utbildning. Utbildarens uppgift blir inte bara att presentera nya idéer, utan också att avlägsna eller modifiera de gamla föreställningarna (ibid.). Lärandeprocessen bör alltså innefatta en prövning av den lärande individens tidigare erfarenheter, så att de nya idéerna kan integreras med dessa. En sådan integrering leder enligt Kolb till en stabil världsuppfattning. Om individen däremot anammar nya idéer utan att en sådan integrering sker, finns risken för att individen återfaller till den tidigare förståelsenivån, eller bär med sig dubbla, motstridiga föreställningar. Med hänvisning till Argyris och Schön menar Kolb att det som individen säger sig tro och göra ("espoused theories") i sådana fall inte stämmer överens med de föreställningar som i praktiken styr individens tolkningar och handlingar ("theories-in-use") (ibid. sid. 29). Resonemanget återfinns även hos Hullfish & Smith (1961:54ff).

### ***Kritik mot Kolbs ELT***

Kolbs ofta refererade modeller och resonemang har fått en hel del kritik. Det mesta av denna riktar sig mot ELT:s otillräcklighet som heltäckande lärandeteori (Pickles & Greenaway, 2010). Det är i huvudsak två aspekter som kritiserar. Den ena är att ELT ignorerar eller inte tar nog hänsyn till omgivande faktorer som inverkan på lärandet, såsom kulturella aspekter, maktstrukturer eller kön. Den andra är att ELT tenderar att beskriva lärandeprocessen såsom främst kognitiv. Trots kritik mot enskilda delar av ELT är den övervägande uppfattningen bland författare inom fältet att teorin är fruktbar trots att den inte ger utförliga beskrivningar av alla faktorer som kan inverka i en lärandeprocess.

### **Erfarenhet, erfarenhetslärande och att lära av erfarenhet**

Flera andra författare inom fältet erfarenhetslärande presenterar resonemang som är i linje med Deweys och Kolbs uppfattningar om att

upplevelser och erfarenheter måste bearbetas genom reflektion för att resultera i lärande och informerad handling.

Robin Usher gör en skillnad mellan "att lära av erfarenhet" ("learning from experience") och "erfarenhetslärande" ("experiential learning"). Att "lära av erfarenhet" är enligt Usher något vi gör varje dag, medan ett "erfarenhetslärande" är dels en systematisk praktik för att lära av erfarenhet, dels teorier om hur ett sådant lärande går till (Usher 1993:169). Denna uppfattning delas av Jennifer A. Moon (Moon, 2004:104), som menar att "erfarenhetslärande" hänger samman med en diskurs i vilken erfarenheter ses som konstruerade, och som något man genom observation och reflektion kan nå abstrakt kunskap om. En individs erfarenhet blir inte automatiskt större av många eller upprepade upplevelser, utan dess omfattning och kvalitet är beroende av vad individen gör av upplevelserna. Erfarenhet består av yttre, objektiva intryck och inre, subjektiva upplevelser och tolkningar som interagerar med varandra i en komplex process. Detta innebär till exempel att tjugo års arbete med något kan resultera i ett års erfarenhet tjugo gånger om, istället för tjugo års erfarenhet (Moon 2004:105; även Kolb 1984:35). Resonemanget återfinns hos John Mason: "Experiential learning is based on learning from experience, but this requires more than mere experiencing" (Mason, 2002:29).

Stephen Brookfield säger att erfarenhet i betydelsen "vad man varit med om" ohjälpligen är kontextbunden kunskap, som måste utsättas för kritisk analys för att bli något mer än anekdoter. Enligt Brookfield är formell teori ett viktigt bidrag till att förvandla situationsspecifika intuitiva uppfattningar till avgränsade teorier om praktik (1993:30).

Deborah Britzman utgår från Deweys resonemang om erfarenhet som en sammanbindning av upplevelse och tolkning. Det som gör skillnaden mellan å ena sidan rena omständigheter och å andra sidan levd erfarenhet är enligt Britzman vår förmåga att fylla upplevelser ("experience") med mening (Britzman 1991:34). Britzman hänvisar till Maxine Greenes resonemang om att erfarenhet innebär en sorts författarskap, en subjektiv tolkning av erfarenheter:

To be aware of authorship is to be aware of situationality and of the relation between the ways in which one interprets one's situation and the possibilities of action and choice. This means that one's "reality," rather than being fixed and predefined, is a perpetual emergent, becoming increasingly multiplex, as more perspectives are taken, more texts are opened, more friendships are made. (Greene, 1988:23 i Britzman, 1991:34).

Enligt Moon menar många författare som skriver om erfarenhetslärande att de erfarenheter man talar om i erfarenhetslärande i första hand är direkta

upplevelser, inte medierade<sup>18</sup> sådana. Andra syftar främst på specifika och formaliserade inslag i utbildning såsom spel och simuleringar, arbetsplats- eller utlandspraktik, olika aspekter av utomhuspedagogik etc. (Moon, 2004:105). Till exempel Newman skiljer mellan undervisning i vilken studenternas tidigare erfarenheter tas in och bearbetas, och undervisning där erfarenheter skapas genom tekniker som rollspel och simuleringar. Moon menar att denna utbildningsinriktade litteratur kring erfarenhetslärande tenderar att ha en objektiv syn på erfarenhet, i vilken lärandet handlar om att ha en upplevelse och sedan gå igenom en följd av aktiviteter såsom de beskrivs i Kolbs cykel (Moon, 2003:106). Kolbs deskriptiva modell av lärandet tolkas och används alltså ibland av andra författare som om den vore en preskriptiv modell för undervisning. En direkt tillämpning av ELT på undervisning innebär dock flera teoretiska och praktiska problem, vilket jag beskriver närmare i avsnitt 2.2.

### **Erfarenhetslärande: sammanfattning**

Erfarenhetslärande är ett mångfacetterat begrepp, en paraplyterm för flera olika teorier som var och en försöker beskriva olika aspekter av samma företeelse. Vissa aspekter och definitioner återfinns dock hos så pass många författare att de kan ses som karaktäristiska för vad som kan benämnas som ett fält med namnet "erfarenhetslärande". Moon (2004) lyfter i sin redogörelse för olika definitioner särskilt fram Bouds beskrivningar, och exemplifierar med de fem "förslag" som Boud lagt fram tillsammans med Cohen och Walker (Boud, Cohen & Walker, 1993):

1. Erfarenhet är grunden och stimulus för allt lärande.
2. Den lärande konstruerar aktivt sin egen erfarenhet.
3. Lärande är en holistisk process.
4. Lärande är socialt och kulturellt konstruerat.
5. Lärande är influerat av den socioemotionella kontext inom vilken det sker.

På annat håll har Boud och Cohen tillsammans med Andréson beskrivit antaganden kring erfarenhetsbaserat lärande: det involverar hela individen – intellekt, känslor och sinnen; det erkänner och använder aktivt alla den lärandes relevanta livserfarenheter och lärandeerfarenheter; det innebär reflektion kring tidigare erfarenheter i syfte att utöka och transformera dem till djupare förståelse. Dessa tre antaganden återfinns hos Kolb (Kolb, 1984:25ff).

Erfarenhetslärande kan således ses som ett fält, som rör erfarenheternas och lärandets ömsesidiga påverkan. Erfarenhetslärande handlar visserligen

---

<sup>18</sup> Medierad: förmedlad; bearbetad och återgiven genom ett annat medium.

om hur man lär sig saker genom sina erfarenheter, men även hur man lär sig något om sig själv och sitt erfärande genom metarefleksion. Väsentligt i sådant lärande är aspekter som social interaktion, stimulering av olika lärostilar, känslomässiga aspekter etc. Fältet är sammanhängande, brett och mångfacetterat, och rymmer forskning och annan verksamhet som fokuserar mer eller mindre avgränsade delar av fältet.

## **Refleksion**

Ett grundläggande antagande inom erfarenhetslärandeteori är att ett effektivt och varaktigt lärande är beroende av att individen integrerar ny kunskap med sin befintliga kognitiva struktur. Ett annat antagande är att denna integrering sker genom någon form av interaktion mellan individen och stoffet. Denna interaktion länkar samman stoffet med individens erfarenheter, med individens liv här och nu, samt med individens föreställningar och förhoppningar om framtiden (se t.ex. Dewey 1975/1913, 1997/1938, 1998/1933; Kolb 1984; Hullfish & Smith 1961; Boud, Cohen & Walker 1993). Denna sammansmältande interaktion sker enligt bl.a. Dewey och Kolb genom reflektion. En undervisning som vill stimulera ett effektivt lärande måste därför stimulera och ge tillfällen till reflektion.

Praktiskt taget alla beskrivningar av erfarenhetslärande innefattar också någon beskrivning av reflektion. Begreppet reflektion är i sig en konstruktion: ett koncept som visat sig användbart som verktyg för att förstå olika områden av mänskligt handlande, i till exempel undervisnings- eller yrkessituationer (Moon 1999:91). I likhet med begreppen "erfarenhet" och "erfarenhetslärande", har begreppet "reflektion" tillskrivits många olika innebörder av olika teoretiker. Vissa författare använder även termen "reflexivitet" för att beskriva kritisk reflektion, och därigenom särskilja den från ytligare former av reflektion (Taylor & White 2000:198). Enligt Moon används "reflexivitet", "kritisk reflektion" och "perspektivtransformation" för samma sak (Moon 2004:97). I följande avsnitt kommer jag att redogöra för reflektionsbegreppet såsom det beskrivs och diskuteras av några tongivande teoretiker och deras efterföljare inom erfarenhetslärande och reflekterande lärande, främst John Dewey, David A. Kolb, Donald Schön och Jennifer A. Moon.

### ***Refleksion enligt John Dewey***

Dewey skiljer mellan "reflective thinking" och andra former av tänkande. Reflektion innebär enligt Dewey ett aktivt, ihärdigt och noggrant övervägande av en uppfattning eller förmodad kunskap i ljuset av de grunder den vilar på och de slutsatser den leder till (Dewey 1998/1933:9). Medan ett allmänt medvetandeflöde (eng. "stream of consciousness") består av disparata tankar som far genom sinnet, innebär reflektion att tankarna hänger samman som en kedja; varje tanke leder till nästa, och refererar

samtidigt tillbaka till de föregående. På så sätt innebär reflektion inte bara en sekvens av tankar, utan också konsekvens (Dewey 1998:4). Dewey liknar också reflektionen vid ett tåg: tankeprocessen måste leda mot något, en slutsats som ligger utanför sekvensen av tankar (Dewey 1998/1993:5).

Dewey påpekar att en person kan hålla sig med vissa övertygelser utan att kunna ange några bevis som styrker dem. Sådana övertygelser plockas upp genom tradition, instruktion och härmning; alla beror på någon form av auktoritet. Dewey kallar dem fördomar, eftersom de bokstavligen är domar/omdömen som tillkommit före en undersökning av bevis. Fördomar kan visserligen råka överensstämna med verkligheten, men då är det en ren slump att personen som har dem har korrekta kunskaper. Reflektion innebär därmed en medveten ansträngning att etablera en övertygelse grundad på en fast bas av evidens och rationalitet. Detta är viktigt eftersom övertygelser får konsekvenser för vårt handlande. Med evidens menar Dewey något observerbart som kan sägas "betyda" något; exempelvis kan ett moln på himlen sägas betyda annalkande regn. Reflektion är dock mer än ett konstaterande att X innebär Y; det innebär att pröva om data är tillförlitliga och har värde för det resonemang som leder till slutsatsen. Reflektion implicerar alltså att man har en övertygelse därför att det existerar bevis för den (Dewey 1998/1993:11).

Dewey menar att reflektion inbegriper två saker: förekomsten av ett tvivel eller problem, och ett sökande efter material som löser detta problem (Dewey 1998/1993:12). Sökandet efter en lösning är den vägledande faktorn i reflektionsprocessen, och vad som skiljer reflektionen från fria associationer. Målet med reflektionen avgör hur undersökningen ser ut; den som vill finna den kortaste vägen till ett mål letar efter andra tecken än den som söker till exempel den vackraste vägen (Dewey 1998/1993:15). Tanken om problem som reflektionens utlösande faktor återfinns t.ex. hos Mezirow, som talar om det "förvirrande dilemma" en person upplever när ny kunskap krockar med existerande föreställningar (Mezirow 2000).

Dewey menar att många människor har så svårt att tolerera den osäkerhet som ett problem innebär, att de tenderar att dra förhastade och ogrundade slutsatser för att slippa osäkerheten. För att vara genuint eftertänksam måste man vara villig att stanna kvar i den osäkerhet som utgör stimulus för undersökningen, till dess att man funnit skäl för slutsatsen (Dewey 1998/1993:16). Även önskan att vara i harmoni med andra ökar tendensen att anta deras fördomar och därmed försvaga det egna omdömet (Dewey 1998/1993:29).

Dewey menar att man kan utveckla attityder som uppmuntrar till undersökning och prövande av uppfattningar. För det första bör man ha "ett öppet sinne", med vilket Dewey menar en villighet att lyssna på olika uppfattningar och inse möjligheten att även ens personliga uppfattningar kan vara felaktiga (Dewey 1998/1993:30). För det andra bör man vara

helhjärtad i sitt undersökande. Enligt Dewey finns det ingen större fiende till effektivt tänkande än splittrad uppmärksamhet. En elev som studerar ett ämne för att t.ex. få ett betyg eller vara sina föräldrar till lags, men saknar intresse för ämnet i sig, utvecklar genom detta en vana eller attityd som är ogynnsam för bra tänkande (Dewey 1998/1993:31). Genuin entusiasm däremot fungerar som en intellektuell kraft som ger rörelse åt tänkandet; Dewey menar att en lärare som kan väcka entusiasm hos eleven skapar något som formaliserad metod aldrig kan åstadkomma (Dewey 1998/1993:32). För det tredje måste man ta ansvar för sitt tänkande, vilket för Dewey innebär en villighet att acceptera och agera utifrån konsekvenserna av sina resonemang. Det är enligt Dewey inte ovanligt att personer uttrycker vissa uppfattningar, utan att vilja erkänna de slutsatser som följer av dessa. Dewey menar att detta händer med elever som studerar ämnen som ligger alltför långt från deras egen erfarenhet. Eftersom ämnet på grund av detta inte väcker elevernas nyfikenhet, och ligger utanför deras förståelseförmåga, frågar de inte efter konsekvenserna av vad de lär sig. Detsamma händer när eleven påtvingas ett myller av ämnen eller lösryckta fakta. Eleverna börjar mäta kunskapernas värde utifrån andra måttstockar än de använder för sådant som är viktigt för dem, och därigenom blir de "intellektuellt oansvariga" (Dewey 1998/1993:32ff).

Detta resonemang hänger samman med Deweys definition av begreppet "intresse" (Dewey 1975/1913). Enligt Dewey uppfattas vanligtvis det som ska läras som något yttre som måste "göras intressant" genom artificiell stimuli. Det kan också uppfattas som något som i avsaknad av intresse kräver ansträngning för att läras. Verkligt intresse, menar Dewey, är vad som uppstår när det som ska läras kopplas ihop med det växande självet (Dewey 1975/1913:7). Detta antyds enligt Dewey av ordets etymologi: intresse kommer ur *inter esse*, "att vara emellan", vilket Dewey menar pekar på uttraderandet av avståndet mellan personen och materialet och resultatet av personens handlingar; intresse är ett tecken på deras organiska förening (Dewey 1975/1913:17). Det vill säga, om det som ska läras uppfattas som nödvändigt för ens fortsatta växt, behöver läraren varken vädja till viljestyrkan eller försöka göra saker intressanta (Dewey 1975/1913:7). Om en sådan sammankoppling av materialet och personen däremot saknas, utför eleven uppgifter av andra skäl än verkligt intresse, till exempel att vara läraren till lags. Genom detta fostrar skolan till en uppmärksamhet som är delad och simulerad (Dewey 1975/1913:9-11). "Legitimt intresse" väcks alltså inte genom att man väljer ut ett stoff och sedan försöker "göra det intressant" – man skapar förutsättningar för intresse genom att välja stoff utifrån elevens erfarenheter, förmågor och behov, och genom att hjälpa eleven att se hur stoffet har ett värde i relation till vad som redan är viktigt för eleven (Dewey 1975/1913:23-24). Det är eleven själv som skapar

intresset, men det är lärarens uppgift att hjälpa eleven att finna de kopplingar mellan stoff, individ och framtid som detta intresse består av.

### **Reflektion enligt David A. Kolb**

Kolb utgår i ELT från bland annat Lewins laboratoriemetod. I denna ingår reflektion som ett av flera stadier i en cyklisk lärandeprocess (figur 1) (Kolb 1984:21). Kolbs grafiska modell av lärandeprocessen (figur 2 & 3) innehåller pilar som beskriver reflektion som en fas som följer efter en konkret upplevelse och föregår abstrakt begreppsbildning. Som tidigare nämnts menar Kolb dock att upplevelse och reflektion hör till två olika dimensioner, ”greppande” respektive ”transformation” av kunskap (Kolb 1984:43ff).

Enligt Kolb innebär den ackommodativa och den konvergenta lärstilen en låg grad eller frånvaro av reflektion. Detta kan tyckas motsäga tanken att reflektion ingår som en aspekt av allt lärande, vilket modellens cirkulära rörelse tycks vilja uttrycka. En del av kritiken mot Kolbs modell gäller just antydningen att alla de fyra aspekterna upplevelse, reflektion, begreppsbildning och experimenterande alltid skulle ingå i allt lärande, i just den ordningen. Denna kritik verkar dock enbart utgå från den grafiska modellen; i de utvecklade resonemangen kring den poängterar Kolb att hans strävan är att beskriva hur ”lärandemaskinen” fungerar idealt, inte hur den faktiskt uppträder i olika kontexter (Kolb 1984:40). Han säger också att den lärande individen behöver färdigheter inom alla de fyra aspekterna för att nå ett effektivt lärande (Kolb 1984:30). Individen har ett behov av självförverkligande, som innebär en integrering av alla de fyra lärstilarna (Kolb 1984:144ff).

Den tolkning av Kolbs teori som jag vill hävda är att han menar att reflektion är en förutsättning för att individen ska bli integrerad och självförverkligad. Däremot ger Kolb ingen närmare definition av reflektion, eller reflekterande observation som han ibland kallar det (i *Experiential learning* behandlas begreppen i praktiken som synonyma). Han nämner att reflekterande observation innebär förmåga att reflektera över och observera ens erfarenheter från många perspektiv (Kolb 1984:30), vilket är i linje med Deweys beskrivning av reflektion. Sammanfattningsvis kan sägas att även om *Experiential learning* innehåller resonemang om vad reflektion är och hur den går till, så behandlar Kolbs teori främst hur reflektion utgör en form av transformation i erfarenhetslärandet.

### **Reflektion enligt Jennifer A. Moon**

Moon (1999, 2004) inleder sina sammanställningar av litteraturen kring begreppet reflektion med att beskriva vardagsförståelsen av reflektion (”common-sense meanings of reflection”). Reflektion verkar i allmänhet vara förknippat med lärandeprocessen - vi reflekterar kring något för att undersöka det mer detaljerat, eller för att återge det i muntlig eller skriftlig

form. Vidare implicerar reflektion ett syfte – vi reflekterar för att nå fram till något. Ibland kan vi dock nå en slutsats utan att vara medvetna om att denna föregåtts av reflektion. Ur den synvinkeln kan reflektion ibland överlappa med intuition, menar Moon. För det tredje förknippas reflektion vanligtvis med ett mer komplext mentalt processande, av frågor där det inte finns någon uppenbar lösning. Den som utför huvudräkning eller tillfrågas om vägen till en känd plats säger sig knappast ”reflektera”. Reflektion verkar anses höra samman med mer komplicerade processer än att enbart minnas något. Sammantaget verkar vardagsförståelsen av reflektion omfatta ett mentalt processande av relativt komplicerade eller ostrukturerade idéer för vilka det inte finns någon uppenbar lösning. Reflektionen utförs med ett visst syfte eller ett förväntat resultat. Detta antyder en nära relation med lärande och återgivning av lärande (Moon 1999:4).

Moon skriver vidare att det mesta av litteraturen kring reflektion utgår från eller relaterar till teorier av Dewey, Habermas, Schön eller Kolb (Moon 1999:11). Enligt Moon bidrar detta till att vidmakthålla separata föreställningar om vad reflektion innebär, istället för att skapa en syntes. Det mesta av litteraturen diskuterar reflektion i relation till någon specifik verksamhet, till exempel verksamhetsutveckling eller lärande. En konsekvens av detta är enligt Moon att vissa författare tenderar att tona ner eller ignorera aspekter av reflektion som inte passar in i den egna konstruktionen. Därigenom blir det oklart om författarna anser sig beskriva reflektion som helhet, eller enbart i förhållande till ett avgränsat sammanhang. Många författare skriver om reflektion i syfte att finna fruktbara tillämpningar inom lärande, forskning och andra praktiker. Dessa studier inleds ofta med kortfattade litteraturgenomgångar som tenderar att vara selektiva på ett sätt som framhåller författarnas egna avgränsande definitioner av reflektion (Moon 1999:92).

Moon menar vidare att till exempel Kolbs och Schöns modeller till stor del saknar empiriskt underlag, och att det överhuvudtaget är ont om empiriska studier kring reflektion. En orsak till detta kan vara svårigheten att skapa operationella definitioner av reflektion. Följden har enligt Moon blivit att dessa från början tentativa modeller successivt har kommit att betraktas som fakta. Senare teoretiker har därmed fört sina resonemang utifrån antaganden, vilket har lett till framväxten av separata inriktningar som alla säger sig beskriva reflektion. Moon menar att denna variation inte är problematiskt så länge den resulterar i användbara tillämpningar. Däremot kan specialiserade definitioner av reflektion göra det svårare att resonera kring begreppet som helhet, och att tillämpa det på nya aktiviteter. För att kunna förstå reflektion på högre lärandenivåer menar Moon att man måste identifiera den gemensamma grunden för de olika modellerna. Moon föreslår att reflektion är en enkel mental process, och att skillnaderna mellan

olika författares beskrivning av den beror på att de applicerar den på olika innehåll och belyser olika aspekter (Moon 1999:93).

I likhet med Deweys och Mezirows resonemang om hur reflektion uppstår som följd av att individen upplever någon form av problem, menar Moon att reflektion sker när lärandet är relativt illa strukturerat eller är utmanande för den lärande, både när det handlar om att assimilera stoff och att återge stoffet, och när nytt material innebär en utmaning eller uppgradering av tidigare kunskaper (Moon 2004:87).

Moon menar dock att förekomsten av problem är en alltför snäv förklaring till varför reflektion uppstår. Man kan uppleva plötsliga insikter i något utan att ha gjort någon medveten reflektion, till exempel genom att "sova på saken". Enligt Moon verkar reflektion därför ibland kunna vara en omedveten process, som inte nödvändigtvis behöver ett problem för att initieras (Moon 1999:96).

Enligt Moon kan man inte tvinga någon att reflektera, utan endast skapa förutsättningar som stimulerar till reflektion. Det går enligt Moon inte att säga om en viss uppgift "är reflexiv" eller inte, i betydelsen om den leder till att studenten reflekterar eller inte - det är bara möjligt att säga om en uppgift är utformad på ett sätt som stimulerar reflekterande eller icke-reflekterande lärande (Moon 2004:92). Sannolikheten att en student faktiskt reflekterar över det som läraren föreskriver ökar om läraren ger specifika instruktioner kring vad som ska reflekteras kring, och ber studenten att presentera resultatet av sin reflektion. Kvaliteten på vägledningen av reflektionen är därför mycket viktig för utvecklingen av reflektion i lärande och undervisning (Moon 1999:97).

### ***Donald Schöns reflektionsbegrepp***

Donald Schön menar att vårt spontana, intuitiva handlande i vardagliga handlingar visar att vi besitter en typ av "tyst" kunskap som vi ofta inte kan formulera i ord. Denna kunskap kan därför sägas existera i våra handlingar, snarare än som teoretisk kunskap om dessa handlingar, och benämns därför av Schön som "knowing-in-action" (Schön 2003:49).

Ibland tänker vi dock medvetet på våra handlingar och vad som kännetecknar dem, både samtidigt som vi utför dem och efteråt. Vi ställer oss frågor om till exempel vilka bedömningskriterier vi utgår ifrån, vilka procedurer vi utför genom en viss färdighet, eller hur vi avgränsar det problem vi försöker lösa. När vi på detta sätt vänder tanken mot vår tysta knowing-in-action, ägnar vi oss enligt Schön åt en form av reflektion, som han kallar reflection-in-action (Schön 2003:50).

Reflection-in-action behöver enligt Schön inte nödvändigtvis ske i ord, utan kan lika gärna ske genom en känsla (Schön 2003:56). Han citerar hur basebollspelare beskriver hur de utvecklar "en känsla för" spelet och dess tekniker, och kommenterar detta:

When you get a “feel for the ball” that lets you “repeat the exact same thing you did before that proved successful,” you are noticing, at the very least, that you have been doing something right, and your “feeling” allows you to do that something again. (Schön 2003:55)

Schön säger vidare att reflection-in-action är vad jazzmusiker ägnar sig åt då de improviserar:

When good jazz musicians improvise together, they also manifest a “feel for” their material and they make on-the-spot adjustments to the sounds they hear. Listening to one another and to themselves, they feel where the music is going and adjust their playing accordingly. (Schön 2003:55)

Reflection-in-action verkar utifrån dessa exempel utgöras av en intuitiv, känslomässigt vägledad tillämpning av tyst kunskap. Schön skiljer begreppet från det han kallar reflection-on-action, som han inte beskriver lika utförligt. Reflection-on-action innebär att vi tänker tillbaka på något vi har gjort, för att upptäcka hur vår kunskap-i-handling har bidragit till resultatet. Reflection-on-action är enligt Schön också vad vi ägnar oss åt när vi stannar upp i vårt handlande för att reflektera över det. Schön menar att det i båda dessa fall inte finns någon direkt sammankoppling av handlingen med reflektionen. Det väsentliga med reflection-on-action verkar vara att reflektionen sker i efterhand – man tänker tillbaka på något avslutat – medan reflection-in-action innebär att man reflekterar under handlingens gång utan att avbryta den (Schön 1987:26).

### ***Olika nivåer av tänkande och reflektion***

Utöver försök att definiera reflektion och förklara hur den går till har flera författare resonerat kring hur reflektion kan graderas. Kitchener & King beskriver i sin ”modell av reflexivt omdöme” (the Reflective Judgment Model) olika nivåer av antaganden om kunskap och dess säkerhet. Inspirerade av bl.a. Perrys (1970) forskning kring epistemologisk utveckling har författarna analyserat intervjuer med studenter, och identifierat utsagor som speglar deras uppfattningar om kunskap och lärande (Kitchener & King 1990:160). Författarna har formulerat sju nivåer för dessa uppfattningar, som de menar har betydelse för hur individer lär.

På den lägsta nivån anser individen att det han/hon själv observerar som sant faktiskt är sant. Kunskap ses som konkret och absolut, och inga problem saknar absoluta sanna svar. För varje högre nivå förändras synen på kunskap till att omfatta större osäkerhet och hänsyn till perspektiv. På den högsta nivån ses vetande som osäkert och skapat genom tolkning, samtidigt som det anses möjligt att göra epistemologiskt hållbara påståenden om vilken tolkning som har störst sanningsvärde eller är den bästa lösningen på ett problem under rådande omständigheter (Kitchener & King 1990:162ff). Kitchener & King menar att det är först när individen når de högsta nivåerna

som "reflexivt omdöme" är möjligt. Det föreligger alltså ett samband mellan individens uppfattning om kunskap och individens reflektionsförmåga, och författarna har också formulerat beskrivningarna som olika nivåer av reflektion.

Moon föreslår att tillägnandet av en mer utvecklad syn på kunskap sammanfaller med början på förmågan till reflektion; till exempel ger en syn på kunskap som "antingen rätt eller fel" ingen grund för reflekterande aktivitet (Moon 2004:99). Hon använder uttrycket "nivåer av reflektion" för att implicera en modell av reflekterande aktivitet, som beskriver progression från ren deskription till djup reflektion. Enligt Moon beskrivs både ytliga och djupa nivåer av reflektion kvalitativt likartat hos många författare som undersökt praktiskt arbete med lärande individer. Djup reflektion karaktäriseras vanligen som transformativt lärande, det vill säga ett kritiskt ifrågasättande och en förändring av egna grundläggande antaganden och meningsperspektiv (Moon 2004:96). Djup reflektion verkar alltså för de flesta teoretiker vara synonym med kritisk reflektion, och anses som den nivå som ger en högre kvalitet av lärande. I sin forskningsöversikt nämner Moon särskilt undersökningar av Kember et. al. (2000) (som utgår från Mezirows arbeten) och Hatton & Smith (1995), som identifierar olika nivåer av reflektion i studenters reflekterande skrivande. De olika modellerna identifierar olika antal nivåer av reflektion, men beskriver progressionen ganska likartat.

Moons egen modell för gradering av reflektion utgår från de nivåer som formulerats av Hatton & Smith, men betonar i större utsträckning än dessa de känslomässiga aspekterna av reflektionen. Den är utformad för att analysera och beskriva studenters skriftliga reflektion; genom att identifiera olika typer av resonemang graderar Moons modell reflektionsnivån så som den framträder i studenternas texter. Enligt min uppfattning kan modellen även användas för muntlig reflektion, eftersom det väsentliga är vad reflektionen kretsar kring och hur resonemangen förs, inte vilket medium reflektionen kommuniceras genom.

Moons modell beskriver fyra nivåer, som anger olika grad av deskription och distanserad tolkning, mångfald och flexibilitet i tillämpade perspektiv, samt medvetenhet om och hänsyn till emotionella aspekter och historisk-politisk kontext (Moon 2004:214ff). Här återges nivåbeskrivningarna i koncentrerad form<sup>19</sup>.

1. Huvudsakligen deskription, med lite eller ingen reflektion. Emotionella reaktioner kan nämnas, men undersöks inte och kopplas inte till beteende. Uppfattningar eller extern information

---

<sup>19</sup> Moon formulerar beskrivningarna utifrån att den reflektion hon har undersökt är i skriftlig form. I denna sammanställning har jag omformulerat nivåbeskrivningarna utan att förändra dem till innehållsligt.

- ifrågasätts inte. Inga särskilda aspekter fokuseras; de flesta punkter ges samma vikt.
2. Deskriptiva redogörelser som signalerar frågor att ställa och besvara, även om detta inte sker. Framställningen kan innehålla beskrivningar av emotionella reaktioner och influenser, som kan ifrågasättas. Frågor kring innehållet ställs, men det sker inga riktiga försök att besvara dem. Det förekommer försök till distanserat ifrågasättande.
  3. Framställningen är deskriptiv, men särskilda aspekter fokuseras för reflekterande kommentarer. Det förekommer försök att bearbeta händelser istället för att enbart redovisa dem. Det finns tecken på yttre idéer och information, vilka blir föremål för reflektion. Viss analys förekommer som tar hänsyn till motiv till handlingar. Emotionellt innehåll erkänns, liksom dess betydelse för forandet av de presenterade synpunkterna. Det finns en vilja till kritisk granskning av egna och andras handlingar. Det finns en distansering till stoffet. Det kan förekomma erkännande av att saker kan se olika ut från andra perspektiv, och att åsikter kan ändras med tiden och det känslomässiga tillståndet. Alternativa synsätt kan erkännas, men analyseras inte. I relativt begränsad utsträckning visas insikt i att referensramar påverkar hur vi reflekterar vid en given tidpunkt.
  4. Deskriptionen koncentreras till det som är relevant för frågor som blir föremål för reflektion. Det finns en tydlig distansering från händelser och en intern dialog. Redogörelserna visar på djup reflektion och insikt om att perspektivet kan ändras. Det finns ett metakognitivt förhållningssätt, dvs. kritisk medvetenhet om den egna mentala processen, inklusive reflektionen. Olika perspektiv uppmärksammas, liksom kontextens betydelse för tolkningen. Det råder insikt om att känslomässiga reaktioner och tidigare erfarenheter påverkar upplevelsen av situationen. Möjliga lärdomar identifieras. Det finns en insikt om att tolkningen kan komma att ändras med tiden, som resultat av förändrat emotionellt tillstånd, ny information och granskning av idéer.

Som jag tolkar dem beskriver Moons angivna nivåkriterier olika perspektiv på och förhållningssätt till det innehåll som reflektionen gäller. Kriterierna ligger på en abstrakt generaliserad nivå: de handlar till exempel om huruvida något bara nämns eller om det ifrågasätts, om beskrivningarna fäster lika stor vikt vid allt som sägs eller om särskilda aspekter fokuseras, eller om individen bara beskriver sina känslomässiga reaktioner eller även distanserar sig från dem. Denna typ av kriterier implicerar att olika reflektionsnivåer skiljer sig åt ifråga om hur nyanserad och avancerad

behandlingen av innehållet är. Mann, Gordon & MacLeod (2009) refererar sju olika ramverk, hämtade från Schön, Boud et. al., Dewey, Mezirow, Hatton & Smith och Moon, varav fem delar in reflektion i reflektionsnivåer. Enligt Mann, Gordon & MacLeod beskriver dessa ramverk en "vertikal" dimension av reflektion, med olika grader av komplexitet:

Generally the surface levels are more descriptive and less analytical than the deeper levels of analysis and critical synthesis. The deeper levels appear more difficult to reach, and are less frequently demonstrated. (Mann, Gordon & MacLeod 2009:597)

Andra beskrivningar av reflektionsnivåer utgår från andra typer av kriterier. Exempelvis Korthagen & Vasalos (2005) beskriver sex olika nivåer av reflektion som främst skiljer sig åt ifråga om vilket innehåll som fokuseras: omgivning, beteende, kompetenser, övertygelser, identitet och mission. Korthagen & Vasalos illustrerar relationen mellan nivåerna med formen av en lök: reflektion kring omgivande faktorer sker på den "yttersta" nivån, medan reflektion kring till exempel den egna identiteten hör till de "djupaste" nivåerna, så kallad "core reflection" (Korthagen & Vasalos 2005:53). Medan de "vertikala" ramverken implicerar hierarkiska nivåer av alltmer avancerad behandling, beskriver Korthagen & Vasalos snarare olika områden för reflektion. Korthagens & Vasalos nivåer kan dock också ses som hierarkiska, såtillvida att individens "core qualities" antas ligga till grund för uppfattningar på de yttre nivåerna (Korthagen & Vasalos 2005:58). Ytterligare ett sätt att dela in reflektion i olika kategorier återfinns hos Brookfield (1995) som skiljer mellan reflektion och kritisk reflektion. Enligt Brookfield är kritisk reflektion inte "djupare" än annan reflektion, utan skiljer ut sig genom att syftet är att identifiera och ifrågasätta antaganden och maktaspekter (Brookfield 1995:8).

### ***Reflektionens affektiva aspekter***

Indeed, it is no exaggeration to say that if classrooms are experienced as emotion-free zones of practice, then something essential to the process of learning and teaching is missing. (Brookfield 2006:95)

Boud & Miller skriver att den affektiva upplevelsen troligen är den starkaste faktorn som bestämmer lärandet. Känslor vägleder vår uppmärksamhet, och signalerar till oss vad som är värt att undersöka vidare (Boud & Miller 1996:17). I linje med detta menar Donaldson att känslor markerar betydelse; vi upplever bara emotioner i samband med något som är betydelsefullt för oss (Donaldson 1992:12). Omvänt väcks inga känslor av händelser som inte angår oss. Studenter kan alltså förväntas rikta större uppmärksamhet mot stoff som engagerar deras känslor, och deras

känslomässiga engagemang kan ses som ett tecken på att stoffet upplevs just som intressant och relevant.

Känslor har också betydelse för reflektionsprocessen. Enligt Moon beskriver litteraturen mestadels reflektion som en kognitiv process, utan att närmare gå in på dess affektiva aspekter (Moon 1999:94). Ändå framkommer kopplingen mellan reflektion och känslor när personliga erfarenheter behandlas, exempelvis inom personlig utveckling eller vägledning. Moon nämner tre tänkbara roller som känslor kan spela i relation till reflektion (Moon 1999:95). För det första kan känslor vara en del av den reflekterande processen. Med hänvisning till Bruner (1990) skriver Moon att den som söker efter ett minne ofta blir medveten om en känsla kring minnet innan själva innehållet i minnet återkallas. Detta tyder på en nära koppling mellan känsla och kognition. För det andra kan känslor vara föremål för reflektionen, till exempel i rådgivning. För det tredje kan känslor också vara resultatet av reflektionen. Moon nämner Mortimers (1998) beskrivning av hur studenter nådde en större förståelse av personliga känslor som ett resultat av arbete med journaler under en kurs. Känslor kan påverka reflektionsprocessen, så att denna inte är helt under viljemässig kontroll (Moon 1999:95).

Boud, Keogh & Walker utgår från ungefär samma tankar om reflektionsprocessens natur och roll som Dewey, men vill tydligare betona den känslomässiga aspekten än vad de menar att Dewey gör när han beskriver reflektionen som något tämligen rationellt och kontrollerat (Boud, Keogh & Walker 1985:21). Enligt Boud, Keogh & Walker kan våra känslor kring en erfarenhet vara både en källa till kunskap och hinder för lärande. Beroende på omständigheterna och våra avsikter behöver vi antingen arbeta med våra känslomässiga responser eller lära oss att sätta dem åt sidan - eller, om det gäller positiva känslor, hålla kvar och förstärka dem. Om känslorna skapar hinder, måste de erkännas som sådana och avlägsnas innan lärprocessen kan fortsätta. Positiva känslor är viktiga eftersom de kan sporra oss att fortsätta i utmanande situationer. De kan hjälpa oss att se händelser tydligare, och utgöra grunden för nytt affektivt lärande. Om vi kan etablera positiva affektiva tillstånd kan vi nå både kognitivt lärande och emotionell utveckling. Boud, Keogh & Walker menar att vi ibland har svårt att minnas en händelse tydligt eller se den ur flera perspektiv, och då felaktigt tror att vi nått förståelse av den, när vi egentligen har stött på en affektiv barriär. När detta sker behöver känslorna bli förlösta eller transformerade (Boud, Keogh & Walker 1985:29ff).

### *Känslor och undervisning*

De starka sambanden mellan känslor, reflektion och lärande får betydelse för utformning och genomförande av undervisning. Brookfield påpekar att ifrågasättanden av ens antaganden kan trigga oro och ilska, varför känslor är

en viktig faktor att ta hänsyn till i samband med kritisk reflektion (Brookfield 1987:231). Hullfish & Smith påpekar att varje problem medför stress, och att det därför kan behövas en ”avslappning i det emotionella tillståndet” för att man ska kunna genomföra en strukturerad reflektion (Hullfish & Smith 1961:47). Karen S. Kitchener och Patricia M. King skriver att förändringar av det egna meningsperspektiv ofta upplevs som obekväma eller skrämmande, särskilt om meningsperspektiven uppfattas som en del av självet.

Om en individ upplever något som inte stämmer med hans föreställningar, uppstår i första hand en känslomässig reaktion, menar Hullfish & Smith; individen känner att något inte stämmer. Denna känsla är omedelbar och föregås inte av någon intellektuell aktivitet. Om individen har starka känslomässiga kopplingar till hypotesen, kan de nya intrycken eller kunskaperna upplevas som så hotande att individen ignorerar eller bortförklarar dem. Om detta inte lyckas, kan individen ”kompartmentalisera” uppgifterna och därigenom hålla dem isolerade från hypoteserna de motbevisar. Människan är fullt kapabel att vända sig till en sådan isolerad hypotes i taget, omedveten om inkongruensen i det egna beteendet (Hullfish & Smith 1961:55). Hullfish & Smith menar därför att utbildningens uppgift är att erbjuda utmaningar av individens personliga tankemönster. Innan något nytt kan läggas till måste den lärande först ifrågasätta det han/hon redan ”vet”; i annat fall riskerar undervisningen att framtvinga kompartmentalisering. Detta resonemang menar jag bygger på Deweys kontinuitetsprincip och återfinns i Kolbs teori om vikten av att i utbildning identifiera och pröva den lärandes tidigare erfarenheter.

Hullfish & Smith påpekar dock vikten av att inte avkräva den lärande genomtänkta argument för varje ny idé som han/hon prövar. Den lärande ska pressas att använda sin fulla tankekapacitet, men med respekt för hans/hennes integritet. Lärare ska skapa en atmosfär som möjliggör ett prövande av nya idéer utan att den lärande behöver stå för dem som sina egna övertygelser. Ett kontinuerligt prövande av nya konstruktioner ger den lärande möjligheter att gradvis acceptera dem inte bara intellektuellt utan även känslomässigt. Det är utbildningens uppgift att ge den lärande en trygghet i denna växandeprocess, inte att förse honom med vissa övertygelser (Hullfish & Smith 1961:61). Läraren ska följa upp studentens svar på ett sätt som uppmuntrar till att pröva resonemang, men som inte uppfattas som angrepp på studentens åsikter eller hypoteser. Ett förtroendefullt klassrumsklimat är av största vikt (Hullfish & Smith 1961:203). I linje med detta skriver Kitchener & King att utbildarens uppgift är att inte bara utmana studentens perspektiv, utan även att vara ett emotionellt och intellektuellt stöd i sökandet efter nya perspektiv (Kitchener & King 1990:168).

Inom exempelvis simuleringsmetodik betonas särskilt vikten av att deltagare får formulera och dela sina känslomässiga upplevelser av

undervisningen, eftersom i synnerhet negativa känslor annars kan ligga i vägen för lärandet (se t.ex. Jones 1989:34, 1997:114; Shirts 1993:17). Ett exempel på detta är känslan av "impostorship" – att känna sig som, och frukta att bli avslöjad som, en bedragare, någon som saknar de rätta kunskaperna, färdigheterna eller egenskaperna för att höra hemma i akademien (Brookfield 2006:76). Enligt Brookfield är denna rädsla vanlig bland såväl universitetslärare som studenter, och kan vara en hämmande faktor för studenter när det kommer till att delta i diskussioner. Brookfield föreslår att botemedlet är att tala öppet om fenomenet, eftersom studenter som känner sig som sådana "bedragare" vanligtvis tror sig vara relativt ensamma om denna upplevelse.

### ***Att stimulera reflektion***

Som framgår av forskningsöversikten i avsnitt 1.3 och ovanstående teorigenomgång är litteraturen rik på förslag på vad som skapar stimulerande eller hämmande förutsättningar för reflektion. Det är inte denna avhandlings uppgift att presentera en översikt över alla föreslagna förhållningssätt, metoder och tekniker för att skapa reflektion. Det vore heller inte möjligt eller önskvärt att analysera den observerade undervisningen utifrån alla hänsyn och metoder som litteraturen föreslår. När observationsstudien inleddes hade jag valt ut ett antal teorigrundade aspekter av undervisningen som jag ville undersöka. Studiens abduktiva ansats (se kapitel 3) innebar dock att jag förhöll mig öppen för andra aspekter som kunde anses vara av relevans och vikt för hur undervisningen skapade förutsättningar för reflektion. Under observationerna såg jag vid flera tillfällen saker som väckte nyfikenhet och föranledde ytterligare litteraturläsning. Denna utvidgning av mina teoretiska kunskaper innebar i sin tur att jag lade märke till nya aspekter av undervisningen. På så sätt bidrog teori och empiri tillsammans till en alltmer fördjupad tolkning och förståelse av mina iakttagelser.

Av tids- och utrymmeskäl kan alla intressanta aspekter inte få plats i analysen och framställningen. I detta avsnitt presenterar jag resonemang om förutsättningar för reflektion, hämtade från litteraturen, med relevans för det urval av mindre omfattande men värdefulla iakttagelser som jag inkluderat i analyserna.

### ***Läraren som modell***

Stephen D. Brookfield beskriver en typ av reflektion som han kallar "kritisk reflektion", och anger ett antal kännetecken på en grupp där kritiskt tänkande utvecklas (Brookfield 1987:71). Bland annat letar man efter och ifrågasätter antaganden, samt utforskar alternativa sätt att tänka och handla. Man välkomnar också mångsidighet och alternativa förklaringar. Ledaren visar skepsis mot slutgiltiga och exklusiva svar. Samtidigt måste en lärare

enligt Brookfield gå försiktigt fram, eftersom ifrågasättande är känsligt och kan uppfattas som kritik av personen (Brookfield 1987:72; se även Hullfish & Smith 1961:61). Läraren fungerar enligt Brookfield som modell för öppenhet och kritisk analys. När läraren uppvisar kritisk självreflexivitet, modellerar han/hon samtidigt ett läranderesultat som förväntas av studenterna (Brookfield 2006:102). Även Aronson (2011) menar att lärarens modellering av reflektion bidrar till att skapa ett klimat som uppmuntrar reflektion.

#### *Tillämpning av reflektioner*

Sung-Chan & Yuen-Tsang (2008) menar att reflektion kring handling måste följas av tillämpning, eftersom det är detta som gör undervisningen till studentens egen och låter studenten "uppleva konstnärskapet inifrån"; studenten rör sig från att "observera görandet" till att själv "göra", och reproducerar därmed "seendet" som "görande". Endast genom att agera utifrån sin förståelse av undervisningen kan studenten avgöra i vilken utsträckning han/hon kan tillämpa det nya ramverket i verklig praktik (Sung-Chan & Yuen-Tsang, 2008:51-69). Resonemanget kan jämföras med Kolbs (1984) idealtyp för lärandeprocessen, i vilken reflektion kring intryck och teoretisk kunskap följs av praktiskt experimenterande.

#### *"Illa strukturerade problem"*

Kitchener & King menar att man behöver tillfällen att brottas med illa strukturerade problem ("ill-structured problems") för att nå högre nivåer av tänkande; en sådan utveckling innebär förändringar av ens meningsperspektiv (Kitchener & King 1990:168). Moon skriver att reflektion sker när lärandet är relativt illa strukturerat eller är utmanande för den lärande, både när det handlar om att assimilera stoff och att återge stoffet, och när nytt material innebär en utmaning eller uppgradering av tidigare kunskaper (Moon 2004:87). Resonemangen är i linje med Deweys teori om problem som utlösande faktor för reflektion (Dewey 1998:12).

#### *Genomförande och framträdande*

Som tidigare nämnts ses undervisning i denna studie som bestående av någon typ av stoff som behandlas genom någon typ av bearbetande aktivitet. Stoffet och aktiviteterna presenteras och leds dock inte av sig själva, och heller inte av opersonliga maskiner. Undervisningen utformas och genomförs av levande individer – lärare med olika erfarenheter, förhållningssätt till undervisning, kunskaper och färdigheter, och inte minst olika personlighet och framtoning. Oavsett om läraren tar en framträdande roll i rummet eller håller sig i bakgrunden, påverkar hans/hennes agerande undervisningen och därmed lärandet. Under observationsstudien och den efterföljande analysen blev det uppenbart att olika lektioner kunde ha mycket likartad utformning ifråga om stoff och bearbetande aktiviteter, men

samtidigt skilja sig markant åt ifråga om reflekterande aktivitet och reflektionsnivå hos studenterna. Detta tyder på att det inte enbart är undervisningens form eller innehåll som skapar förutsättningar för reflektion, utan även *hur* läraren till exempel genomför presentationer av stoff eller leder aktiviteter. Detta genomförande rymmer olika nivåer.

Kommunikation innefattar inte enbart informationen i de ord som yttras, utan även kommunikativa tekniker såsom hur man strukturerar samtal och formulerar frågor (Hägg & Kuoppa 2007; Pihlgren 2010; Långström & Viklund 2010:103) och olika berättartekniska och retoriska tekniker för att kommunicera och väcka känslor (Hellspong 2004).

Ellen J. Langer (1997) har forskat kring "medveten närvaro" (mindfulness) i undervisning och lärande, och har i olika experiment visat hur formuleringar av instruktioner och faktatexter påverkar lärandet. Enligt Langer tenderar studenter att uppvisa större kreativitet i användandet av fakta när dessa presenteras som kontextberoende, eller som alternativ bland andra, än när de presenteras som absoluta fakta eller enda alternativ. I ett experiment fann Langer att det räckte med formuleringar som "kan vara" istället för "är", eller "till exempel" istället för enbart ett antal givna exempel, för att det skulle uppstå en tydlig skillnad mellan testgrupperna ifråga om kreativ användning av informationen (Langer 1997:28ff). Langer har också funnit att studenter som i övningsuppgifter fått fakta presenterade som kontextberoende, eller på andra sätt "osäkra", tenderar att tycka om uppgiften mer än studenter som fått mer "slutna" texter.

Utöver de ord som yttras påverkas kommunikationen även av kroppsspråk och röstanvändning (se t.ex. Nilsson & Waldemarsson 2007; Johnstone 1985; Fast 1971). Keith Johnstone har beskrivit hur personlig "status" och statusrelationer kommuniceras genom dels hur vi formulerar oss i ord, dels vår fysiska placering i rummet, vår mimik, vårt tonfall och andra icke-verbala signaler (Johnstone 1985).

Hur läraren framträder som individ för studenterna är också en viktig del av genomförandet. Brookfield (2006) resonerar kring vikten av "personhood", med vilket han avser studenternas uppfattning av att läraren är människor av kött och blod som har liv och identiteter utanför klassrummet. Detta "personskap" framkommer till exempel när lärare använder självbiografiska exempel för att illustrera koncept och teorier, förklarar hur de själva tillämpar kunskaperna i praktik, och när de berättar hur de själva hanterat sådana rädslor och problem som studenterna brottas med (Brookfield 2006:71).

## **2.2 Att beskriva undervisning: en kritik av ELT och reflection-in-action**

I detta avsnitt resonerar jag inledningsvis om möjligheter och svårigheter med att analysera och beskriva undervisning med utgångspunkt i Kolbs erfarenhetslärandeteori (ELT). Utifrån detta resonemang för jag en kritisk diskussion kring problematiska aspekter av Kolbs grafiska modell. Därefter för jag en kritisk diskussion kring Donald Schöns begrepp reflection-in-action, för att sedan argumentera för hur Deweys, Kolbs och Schöns teorier kan kombineras i en utveckling av Kolbs modell. Med utgångspunkt i detta beskriver jag min vidareutveckling av Kolbs modell till en modell för analys och beskrivning av undervisning (MABU).

### **ELT som verktyg för analys och beskrivning av undervisning**

Undervisning och lärande kan beskrivas på olika sätt. Den klassiska ”didaktiska triangeln”, med rötter hos Comenius, beskriver undervisningssituationen som en växelverkan mellan innehållet, läraren och eleven (Hopmann 1997:201). Den didaktiska helheten kan förstås som bestående av lärarens framställning av innehållet, lärarens interaktion med eleverna, och elevernas inläring och erfarenheter av innehållet. Det sistnämnda hänger samman med undervisningsmetodiken, det vill säga hur eleven får närma sig innehållet.

Undervisning kan snävare beskrivas ifråga om vilka undervisningsmetoder eller undervisningsformer som förekommer, till exempel föreläsningar, klassrumsundervisning eller grupparbete (Grue-Sörensen 1976:34). Undervisning kan också analyseras och beskrivas genom att man besvarar didaktiska frågor om till exempel syfte, sammanhang och mottagare (Uljens 1997:168). Utifrån sådana frågor kan undervisning även analyseras och beskrivas som manifestationer av olika ämneskonstruktioner (se t.ex. Malmgren 1996; Molloy 2003).

Moon påpekar att lärandemodeller ibland blandar ihop lärande och undervisning, och exemplifierar med Kolbs modell, som hon säger ofta har använts som en modell för utformning av undervisning snarare än som en lärandemodell (Moon 2004:13). Kolbs ELT syftar i första hand till att beskriva lärande, men han för utifrån sin modell även resonemang om hur olika utbildningar belönar eller ignorerar olika lärstilar, och varför utbildning bör erbjuda möjligheter att utveckla alla de fyra lärstilarna (Kolb 1984:164ff). Denna rörelse från lärande till undervisning är dock enligt min mening inte särskilt anmärkningsvärd. Det lärande som Kolbs teori beskriver kan äga rum i en undervisningssituation; Kolbs undersökningar av lärstilar i olika lärandemiljöer rör också lärande inom utbildning. Han använder alltså själv indirekt sin lärandeteori inte bara som utgångspunkt

för analys och beskrivning av undervisning, utan även som argument för hur undervisning bör utformas. En av poängerna med Kolbs resonemang är just att undervisning bör utformas i enlighet med naturligt existerande lärstilar – en tankegång som känns igen från Dewey – vilket implicerar en relation mellan undervisning och lärande. Det är heller inte svårt att föreställa sig vilken typ av undervisning som Kolbs olika lärstilar motsvarar. Den divergenta lärstilen innebär att individen formulerar reflektioner kring konkreta upplevelser, varför lärstilen bör stimuleras av en undervisning som erbjuder konkreta upplevelser och tillfällen till samtal kring dessa; den ackommodativa lärstilen innebär att individen transformerar abstrakt kunskap genom experimenterande, varför lärstilen bör stimuleras av en undervisning som låter studenten utföra praktiska övningar utifrån skriftliga instruktioner; och så vidare. Inför analysen av de observerade lektionerna var det därför min avsikt att beskriva undervisningen utifrån vilka lärstilar den stimulerade. Genom att beskriva vad studenterna fick göra tänkte jag mig skildra undervisningen med hjälp av Kolbs terminologi för lärande.

### ***Problem med ELT som analysverktyg***

I praktiken visade sig valet av ELT som verktyg för analys och beskrivning av undervisningen medföra terminologiska och kommunikativa problem. I enlighet med studiens syfte hade jag i mina observationsanteckningar främst noterat vad lärarna gjorde – vilket stoff och vilka övningar de presenterade, samt hur de gick tillväga i detta. Dock uppstod problem när jag utifrån dessa anteckningar skulle formulera avhandlingstext med terminologi hämtad från ELT. Även om jag främst riktade observationerna mot lärarens utformning och genomförande av undervisningen, innebar terminologin kring lärstilarna att jag i avhandlingstexten tvingades formulera vad studenterna gjorde. Medan mina observationsanteckningar till exempel beskrev att läraren instruerade och ledde studenterna i en praktisk övning, kom mina avhandlingstexter att beskriva att ”studenterna fick tillämpa en ackommodativ lärstil”; utifrån anteckningar om att läraren arrangerade en praktisk övning följt av diskussion, skrev jag i avhandlingstexten att ”studenterna fick tillämpa en divergent lärstil genom att greppa konkret stoff och transformera det genom reflekterande observation”. Eftersom avhandlingstexterna på detta sätt beskrev studenternas handlingar, om än som följer av lärarnas instruktioner, leddes läsarna att tro att det i första hand var studenterna jag studerade, och att det därmed var deras lärande som utgjorde kunskapsobjektet – ett intryck som förstärktes av att jag angivit lärandeteorier som utgångspunkt för analysen. Det behövdes därför en transformering av Kolbs teori till en terminologi bättre anpassad för beskrivning av undervisning.

Det visade sig också i flera fall vara svårt att bestämma vilken av Kolbs lärstilar som studenterna tillämpade i de konkreta situationerna. I den

observerade undervisningspraktiken förekom ofta olika typer av stoff och aktiviteter praktiskt taget samtidigt, och de olika faserna i lärandecykeln framstod inte alls som så distinkt avgränsade som i Kolbs grafiska modell. En omläsning av teorin, parallellt med försöken att applicera den på empirin, blottade flera oklarheter i Kolbs resonemang.

### ***Kolbs ELT: oklarheter och motsägelser***

I avsnitt 2.1 beskrev jag Kolbs teori, såsom den presenteras i boken *Experiential learning*. Före nedanstående diskussion ger jag först en kort resumé av teorin. När jag i den följande framställningen talar om ELT eller "Kolbs teori", avser jag det utförliga resonemang kring erfarenhetslärande som Kolb för i sin bok. När jag skriver om Kolbs modell avser jag specifikt den förenklade grafiska representation av huvuddragen i ELT som presenteras i boken. Distinktionen mellan teorin och den grafiska modellen är viktiga av två skäl. För det första refererar andra texter ofta till modellen som om den utgjorde kontentan av ELT, när den i själva verket representerar endast delar av ELT. För det andra menar jag att modellen inte på ett konsistent och tydligt sätt uttrycker de delar av ELT som den är tänkt att representera, vilket jag diskuterar nedan.

### *Kolbs modell och den lewinska modellen*

I *Experiential learning* (Kolb 1984) presenterar Kolb flera olika grafiska modeller, varav två är särskilt betydelsefulla och ofta refererade av andra författare: illustrationen av den lewinska lärandecykeln (figur 1), samt modellen av Kolbs ELT med lärandedimensionerna och de fyra lärstilarna (figur 2 & 3). Figur 4 (nedan) visar båda modellerna intill varandra, för att illustrera deras inbördes relation.

Den lewinska modellen beskriver lärandeprocessen som cyklisk, med fyra distinkta faser (Kolb 1984:21). Grunden för teorin bakom modellen är som tidigare nämnts arbetsprocessen i Lewins "t-groups". I Kolbs framställning får modellen dock tjäna som beskrivning av erfarenhetslärandeprocessen i allmänhet. Kolbs grafiska modell (Kolb 1984:42) utgår från den lewinska, men är påbyggd med de två lärandedimensionerna - den "greppande", som sägs representera hur individen tillägnar sig ett stoff, och den "transformerande", som representerar hur individen bearbetar stoffet. Det specifika lärandet i en viss situation utgörs enligt Kolb av kombinationer av två av dessa dimensioners fyra "poler": konkret upplevelse eller abstrakt konceptualisering, i kombination med reflekterande observation eller aktivt experimenterande. Dessa kombinationer kallar Kolb för lärstilar (eller adaptiva strategier).

Av resonemanget i *Experiential learning* framgår att Kolbs grafiska modell är tänkt som en förenklad modell av hur läroprocessen idealt går till. Förståelse av Kolbs teori kräver därmed att man sätter sig in i hela det

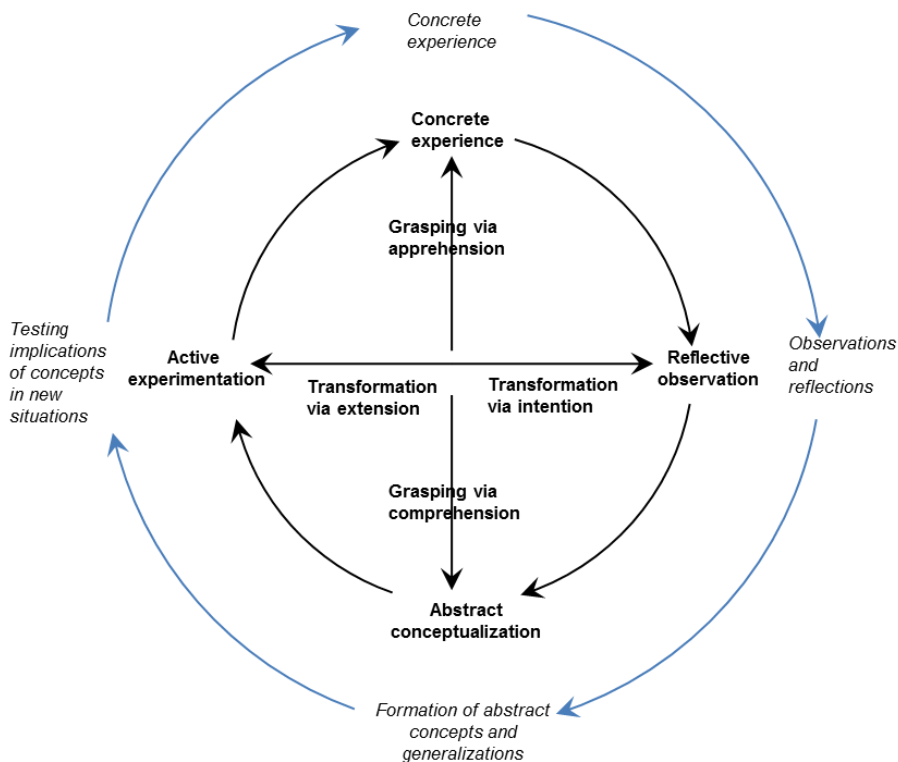
resonemang som han för i boken, inte enbart den grafiska modellen. Modellen presenteras dock som en sammanfattande grafisk representation av teorin, och det är främst modellen som andra författare ofta refererar till. När jag försökte tillämpa modellen och Kolbs resonemang i mina beskrivningar av den observerade undervisningen, upptäckte jag att modellen och Kolbs beskrivning av den inte är alltigenom sammafällande.

### *Kolbs "greppande" dimension*

I den grafiska lärandemodellen (Kolb 1984:42; figur 2 & 3) har Kolb inkluderat Lewins cykliska lärandeprocess. I beskrivningen av modellen säger Kolb att lärandedimensionernas fyra poler motsvarar de fyra faserna i Lewins cykel. Ett grundläggande problem är dock att faserna i Kolbs lewinska modell inte ligger på samma nivå som polerna i Kolbs lärandedimensioner. I den lewinska modellen är en konkret upplevelse ett *stoff*; individen är med om något, och denna upplevelse blir det objekt som individen sedan distanserar sig från och reflekterar kring. Kolb skriver dock att hans "greppande" dimension representerar *sätt att tillägna sig* ett stoff. Den greppande dimensionen ska därmed förstås som att man vid den "konkreta" polen tar till sig något genom en sorts öppensinnad involvering i upplevelsen, medan man vid den "abstrakta" polen tar till sig kunskap genom att läsa eller lyssna till beskrivningar av något. Detta antyds av Kolbs beskrivningar av den konkreta polen som "apprehension", ungefär att "känna in" något, och den abstrakta polen som "comprehension", att förstå något. Kolbs beskrivningar av polerna innehåller dock även beskrivningar av vilken typ av stoff som individen möter. Den "konkreta" polen innebär alltså inte bara att individen "känner in" stoffet, utan även att detta stoff i sig är "konkret", i betydelsen icke-medierade direkta upplevelser, medan den "abstrakta" polen innebär att stoffet består av återgiven (teoretisk) kunskap. Av Kolbs beskrivningar av de två polerna framgår att de är förknippade med olika typer av stoff. Däremot framgår inte tydligt vad det skulle vara för kvalitativ skillnad i själva tillägnandet mellan att t.ex. lyssna på fågelsång och att lyssna på beskrivningar av fågelsång. Det är därför oklart om den vertikala dimensionen ska representera olika sätt att ta till sig stoff, som Kolb säger inledningsvis, eller om den ska representera olika typer av stoff, som antyds av Kolbs efterföljande resonemang. Arbetet i sin helhet antyder att Kolb i själva verket inkluderar både stoff och sätt att ta till sig stoff i den "greppande" dimensionen, men detta täcks inte av dimensionens benämning. Att det i praktiken är stoffets art som åtminstone är utgångspunkten antyds också av att Kolb kallar den ena polen för "concrete experience", inte "concrete experiencing".

Möjligen kan denna glidning mellan "greppande" och stoff motiveras med att en "experience" avser en syntes av yttre omständigheter och individens "erfarande", i enlighet med Deweys (och Kolbs) resonemang om

erfarenhetens beskaffenhet. I så fall kan den konkreta polen anses representera både stoff och inhämtning av stoff.



Figur 4: Kolbs modell av erfarenhetslärande med de två lärandedimensionerna, omgiven av den lewinska modellen av lärandecykeln.

Den tredje fasen i den lewinska modellen utgörs dock tydligt av en handling, nämligen att formulera abstrakt kunskap. I Kolbs utvecklade modell sägs denna fas motsvara den "greppande" dimensionens pol "abstrakt konceptualisering". Denna formulering kan ses som en nominalisering<sup>20</sup> av verbet "konceptualisera" (Eng. conceptualize), och

<sup>20</sup> En nominalisering är inom transformationsgrammatiken "en nominalfras vars substantiviska huvudord är avlett av ett verb och där vissa attributiva bestämningar motsvarar subjekt, objekt eller adverbial i en sats med samma verb" (Nationalencyklopedin). Med andra ord använder man substantiv, som normalt betecknar objekt, för att uttrycka något som innehållsmässigt egentligen består av handlingar. Exempelvis kan man tala om "snickarens skickliga lagning av stolen" istället för "snickaren lagade stolen skickligt". Många innehållsligt

därmed som syftande på en handling, det vill säga att individen formulerar abstrakt kunskap. Denna handling verkar dock snarast motsvara det Kolb kallar reflektion, som hör till den transformerande dimensionen. "Abstrakt konceptualisering" skulle istället kunna ses som ett substantiv som betecknar resultatet av verbet "konceptualisera", alltså de abstrakta konceptualiseringar som individen formulerar eller greppar. Men i så fall betecknar polen en typ av stoff - inte ett sätt att greppa det.

Att innebörden i den "greppande" dimensionen är oklar märks även i andra författares beskrivning av modellen. Exempelvis Hård af Segerstad m.fl. (1996) skriver att Kolbs modell innehåller en "förståelsedimension", och att lärandet startar i "en preliminär förståelse eller uppfattning, *konkret erfarenhet*, av den omedelbara förnimmelsen" (Hård af Segerstad 1996:34). Det är oklart vilka betydelser författarna lägger i de olika begreppen. En "uppfattning" kan vara en förnimmelse av något - man uppfattar något - men också en åsikt om det som förnimms - man "har en uppfattning" om det. Eftersom författarna likställer "uppfattning" med "förståelse", och säger att man får en uppfattning/förståelse *av* den omedelbara förnimmelsen, menar de rimligen att denna fas representerar en *tolkad* upplevelse snarare än enbart de obearbetade sensoriska intrycken. Detta överensstämmer inte med Kolbs teori, som säger att tolkningen sker först i nästa fas av lärandecykeln, som sägs motsvara den transformerande dimensionen. Det beskriver heller inte ett sätt att "greppa" ett stoff, utan snarare en form av transformering av det. Det är också oklart vad "en konkret erfarenhet av en omedelbar förnimmelse" innebär. Längre fram i texten skriver författarna att det i lärprocessen ingår en "förståelsedimension som hänger ihop med den konkreta upplevelsen och som kan beskrivas som en uppfattning eller omedelbar förståelse/upplevelse" (Hård af Segerstad et. al. 1996:35). Här likställs "förståelse" och "upplevelse", vilket antyder att författarna använder "upplevelse" som synonym till "uppfattning". Påståendet att dimensionen kan beskrivas som "omedelbar upplevelse" innebär att dimensionen representerar inte ett sätt att greppa stoff, utan en typ av stoff. Eftersom ett stoff inte kan bära en "förståelse" i sig självt, motsäger påståendet författarnas tidigare beskrivning. Formuleringen utelämnar dessutom dimensionens andra pol, "abstrakt konceptualisering". Den motsäger också Kolbs teori om att förståelse uppstår först genom att den konkreta erfarenheten (eller upplevelsen) transformeras genom reflektion, i den andra dimensionen.

I exempelvis Ottossons (2007) fallstudie kring IKT i lärarutbildningen beskrivs lärandecykeln som att utgångspunkten är "en konkret erfarenhet som individen vidare reflekterar över och som leder till en formulering av

---

komplexa begrepp kan ses som nominaliseringar, t.ex. "kommunikation", som betecknar summan eller effekten av olika handlingar snarare än ett konkret objekt.

abstrakta begrepp eller teorier” (Ottoosson 2007:30). Ottoosson uppfattar (med hänvisning till Hård af Segerstad 1996) alltså den övre polen i den ”greppande” dimensionen som en typ av stoff, ”en erfarenhet”, som bearbetas i nästa fas av cykeln. Den nedre polen i dimensionen motsvarar i Ottoossons beskrivning en bearbetande handling: stoffet omformas. I denna beskrivning står alltså ingen av polerna för sätt att ta till sig stoffet, att ”greppa det”. I den fortsatta beskrivningen av Kolbs modell skriver Ottoosson att Kolbs lärstilar utgör kombinationer av ”förståelseform och omvandlingsform” (Ottoosson 2007:31). Polerna i den greppande dimensionen får därmed stå för olika former av förståelse. Om ”förståelse” i detta sammanhang avser en handling, alltså sätt att finna mening i det som studeras, bör handlingen ses som en form av bearbetning – hur individen ”förstår” något. ”Förståelse” skulle också kunna avse den kunskap som nås efter bearbetning – det som individen förstår. Däremot är det svårt att tolka ”förståelseformer” som sätt att *ta till sig* stoff, eftersom det i så fall skulle betyda att individen ”förstår” en upplevelse enbart genom att ta emot sinnesintryck. Den ”greppande” dimensionen verkar alltså även i denna text tolkas som representerande typer av stoff.

Som framgår av ovan leder otydligheten i Kolbs modell lätt till tvetydigheter i de tolkningar den ger upphov till.

#### *Kolbs transformerande dimension*

Även beskrivningen av den transformerande dimensionen och dess poler innehåller oklarheter. Den ena polen kallas i modellen för ”reflekterande observation”, och sägs motsvara steg 2 i den lewinska modellen. Här har den lewinska modellens ”reflektioner och observationer” förvandlats till ”reflekterande observation”. Det vill säga, ”reflektioner” har blivit en kvalificering av handlingen ”observation”. Detta kan verka motsägas av att dimensionen ska representera transformation; att observera något är rimligen ett sätt att ”greppa” det, inte att transformera det. Det vidhängande resonemanget i *Experiential learning* visar dock att Kolb helt enkelt avser ”reflektion”; termen ”observation” verkar finnas med för att understryka att individen inte interagerar fysiskt med det stoff som transformeras, utan håller en reflekterande distans. Eftersom ”reflektion” är en transformerande handling fungerar den som pol i denna dimension.

Mer oklart är dock hur Kolb menar att ”aktivt experimenterande”, dimensionens andra pol, är ett sätt att transformera kunskap. Kolb är ganska vag med vad han menar med ”experimenterande”, men ett exempel med biljardspel antyder att formuleringen innebär olika former av fysisk handling genom vilka olika typer av kunskap tillämpas. När det gäller den reflekterande polen refererar Kolb till bl.a. Dewey för resonemang om hur reflektion transformerar sinnesintryck till integrerad kunskap, men han ger

ingen tillfredsställande förklaring till hur yttre experimenterande transformerar abstrakt kunskap eller konkreta upplevelser.

### **Utveckling av Kolbs modell**

Utifrån denna kritik kan Kolbs beskrivningar av de två lärandedimensionernas poler verka vara så inkonsistenta att de inte fungerar tillfredsställande som beskrivningar av lärandet. Min uppfattning av texten är dock att Kolb i de utvecklade resonemangen kring den greppande dimensionen på ett övertygande sätt tar hänsyn till både stoff och greppande. Problemet består i att den grafiska modellens utformning och benämningar inte korrekt representerar Kolbs beskrivningar och resonemang. I följande avsnitt argumenterar jag därför för hur bearbetningar av Kolbs modell skulle göra den mer konsistent med Kolbs teoretiska resonemang.

När det gäller den transformerande dimensionen menar jag att det är två ordval som leder tanken fel. Det ena är att den transformerande dimensionens poler sägs utgöra olika grader av "intention" och "extension". Den reflekterande polen sägs motsvara en "inre" transformation, medan den experimenterande polen sägs motsvara en "yttre". "Extension" antyder att transformation av kunskap och intryck kan ske utanför individen. Detta motsägs av Kolbs grundläggande antagande att lärande innebär en integrering av kunskap i individens tankestruktur, vilken rimligen måste ske inuti individen.

Det andra problematiska ordvalet är Kolbs benämning av den ena transformerande polen som "aktivt experimenterande". Strikt taget använder Kolb en korrekt ordform – nominaliseringen "experimentation", som avser den handling som individen utför: att experimentera. Vad Kolb rimligen syftar på är det prövande fysiska handlande som individen engagerar sig i, vilket bekräftas främst av beskrivningarna av den ackommodativa lärstilen. Med denna betydelse avser polen en transformation av stoffet som inte är intellektuell, utan istället intuitiv och känslomässigt vägled, som till exempel vid fysisk färdighetsträning. Problemet med benämningen är att "experimenterande" lätt kan uppfattas som syftande på substantivet "experiment" – i sig en nominalisering – vilket leder till slutsatsen att själva transformationen sker i och genom experimentet, inte inuti individen genom individens utförande av experimentet. Just denna glidning mellan utförandet och det som utförs kan spåras i olika referat av Kolbs teori och i beskrivningar av hans modell; av flera publicerade artiklar, handböcker och presentationer av kurser i "aktivt lärande" framgår att den experimenterande polen ofta har uppfattats representera hur individen använder tidigare kunskaper för att planera fortsatta aktiviteter, hur individen förändrar det konkreta stoff som lärandet utgår ifrån, eller rentav hur individen använder teori för att lösa problem. I

Lewins cykel består den motsvarande fasen dessutom av att individen får testa implikationer av koncept i nya situationer, vilket inte är helt synonymt med Kolbs beskrivning av polens roll i den ackommodativa lärstilen.

Att den experimenterande handlingen tar sig uttryck i experiment gör den dock inte till en "yttre" transformation, precis som reflektion inte är en yttre transformation för att man reflekterar kring en "yttre" text eller händelse. Det framstår därför som missvisande att hävda att de transformerande polerna utgör olika grad av intention och extension. De verkar istället båda utgöra inre processer, som är kvalitativt olika.

Hur kan då den transformerande dimensionen i Kolbs modell förstås? Jag menar att en nyckel finns i en jämförelse av Kolbs beskrivningar av den ackommodativa lärstilen, och Donald Schöns resonemang om reflection-in-action och reflection-on-action.

### ***Reflection-in-action och Kolbs transformerande dimension***

Som beskrivits i avsnitt 2.1 menar Schön att vårt spontana, intuitiva handlande utgår från en "tyst" kunskap som han benämner "knowing-in-action" (Schön 2003:49). När vi vänder tanken mot denna tysta kunskap, ägnar vi oss enligt Schön åt en form av reflektion - reflection-in-action (Schön 2003:50). Schöns beskrivningar av basebollspelares och jazzmusikers reflection-in-action<sup>21</sup> bär starka likheter med Kolbs beskrivning av en biljardspelare som tillämpar en ackommodativ lärstil:

The player relies on a global intuitive feel of the situation. In this situation, the player often seems to be making minor adjustments before hitting the ball, with the criteria for these adjustments being not some theoretical calculation but the finding of a position that "feels right". (Kolb 1984:65)

Schön beskriver också (mindre utförligt) en annan form av reflektion, reflection-on-action, som ligger nära Deweys och Kolbs beskrivningar av reflektion som en granskning av något vi har gjort eller varit med om.

Eftersom Schöns ovan citerade exempel på reflection-in-action stämmer överens med Kolbs ackommodativa lärstil, samtidigt som Kolbs resonemang kring "aktivt experimenterande" som ett "yttre" transformerande har uppenbara brister, ligger det nära till hands att se reflection-in-action som ett passande substitut för Kolbs "experimenterande" pol. Därmed skulle Kolbs transformerande dimension kunna ses som "den reflekterande dimensionen", existerande mellan polerna reflection-in-action och reflection-on-action. En sådan bearbetning hindras dock av oklarheter i Schöns egna beskrivningar.

---

<sup>21</sup> Beskrivningarna citerade i avsnitt 2.1, "Donald Schöns reflektionsbegrepp".

### **Oklarheter i reflection-in-action**

Det första problemet jag uppfattar med Schöns beskrivning av reflection-in-action är att han exemplifierar reflektionsformen med handlingar som sinsemellan är kvalitativt olika. I exemplen med jazzmusikerna och basebollspelarna får reflection-in-action beteckna en intuitiv känslomässig process, i vilken individen tillämpar tyst kunskap i form av praktiska färdigheter utan att stanna upp och formulera någon medveten plan eller tanke. Det Schön benämner som reflektion ligger som synes inbäddat i själva handlingen. I andra exempel som Schön också räknar som reflection-in-action är det dock inte enbart fråga om intuitivt kunnande och prövande. Schön nämner till exempel en läkares diagnostisering och behandling av en patient. Han beskriver också utförligt hur en arkitekturlärare handleder en student. Båda dessa "reflektande praktiker" verkar visserligen bedöma situationer och spontant identifiera problem genom intuitivt användande av delvis "tysta" kunskaper, vilket liknar musikernas och spelarnas beteende. Men i dessa exempel beskriver Schön också hur både läkaren och arkitekten gång på gång stannar upp och formulerar reflektioner kring praktiken. Läkaren överväger olika diagnoser och väljer behandlingar utifrån en medveten plan; arkitekten ställer frågor och ger handledande kommentarer till studenten. Detta skiljer deras handlande markant från musikernas och basebollspelarnas. Musikerna stannar inte upp i sin improvisation för att rationellt överväga nästa not eller figur, och läkaren ordinerar inte medicin åt patienten enbart på basis av "en känsla". Musikerna kan kanske i efterhand förklara varför de spelat vissa toner istället för andra, och läkaren kan mycket väl ha fått en intuitiv insikt om diagnos och behandling genom delvis "tyst" kunskap. Detta innebär dock bara att båda yrkesgrupperna är kapabla till både reflection-in-action och reflection-on-action, inte att de ägnar sig åt samma typ av reflektion i de exempel Schön ger.

Oklarheten i Schöns resonemang gäller om reflection-in-action ligger inbäddad i handlandet, eller enbart sker under handlingens gång. Exemplet med jazzmusikerna antyder det förstnämnda, alltså en bearbetning *genom* handling. Schöns övriga exempel säger istället det sistnämnda. Trots att reflection-on-action sägs utmärkas av att den sker efter avslutad handling, så använder Schön reflection-in-action som beteckning för situationer då praktikern uppenbarligen växlar mellan handling och reflektion, även om växlingarna går mycket snabbt. Till exempel säger Schön att en tennisspelare har tid på sig att planera nästa slag under "den korta paus" som uppstår mellan växlingarna i spelet (Schön 2003:279). Eftersom en paus innebär avbrutet handlande är det här tydligt fråga om reflektion efter handling, alltså reflection-on-action, även om denna reflektion snabbt följs av fortsatt handlande. I en analys av sitt eget arbete med att snickra ihop en grind (Schön 1987:26ff) beskriver Schön visserligen delar av förloppet då han verkar pröva sig fram mer eller mindre intuitivt, som när han under några

minuter justerar konstruktionen. Han beskriver dock också flera tillfällen då han uppenbarligen stannar upp i handlandet, medvetet reflekterar över vad han nyss gjort, och planerar för nästa steg.

Det enda som skiljer dessa exempel från de exempel Schön ger på reflection-on-action är alltså att tennisspelarens och den snickrande Schöns reflektion sker tätt inpå handlingen (och att handlandet fortsätter efter reflektionen). Ändå kallar Schön även dessa tillfällen för reflection-in-action. Min tolkning är att Schön blandar ihop den intuitiva, i handlingen inbäddade reflection-in-action med den reflektion som sker inte i själva handlingen men *under händelseförloppet*. Denna reflektion skulle möjligen kunna benämnas "reflection-during-action" eller "reflection-in-practice", om den alls behöver skiljas från annan reflection-on-action.

Att vissa av Schöns beskrivningar av reflection-in-action är svåra att passa ihop med hans beskrivningar av dess intuitiva variant har också påpekats av Brockbank & McGill (1998:74), som med hänvisning till Eraut (1994) menar att Schön är otydlig när det gäller tidsaspekten av när reflection-in-action äger rum.

### ***Utveckling av Kolbs modell: typ av stoff och grad av verbalisering***

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang vill jag föreslå två förändringar av Kolbs modell som jag menar skulle göra den mer konsistent med Kolbs teoretiska resonemang.

Den första gäller den vertikala lärandedimension som Kolb kallar "greppande". Med hänsyn till Kolbs egna beskrivningar av hur denna dimensions poler formar de olika lärstilarna, menar jag att den kan sägas beskriva vilken typ av stoff eller kunskap som individen griper sig an, snarare än hur detta greppande går till. Istället för en "greppande" dimension, som försöker beskriva hur individen tar till sig ett stoff, vill jag föreslå en dimension som representerar vilken typ av stoff individen använder sig av för sitt lärande. Den övre polen kan därmed fortfarande benämnas "konkret upplevelse", medan den andra benämns som "abstrakta koncept", för att förtydliga att dimensionen representerar olika typer av stoff.

Den andra bearbetningen gäller beskrivningen av polerna i den horisontella lärandedimension som Kolb kallar "transformerande". Istället för Kolbs antagande om att de två transformerande polerna skiljer sig åt ifråga om graden av "intention" och "extension", vill jag föreslå att de båda står för "interna" processer. Vad är det då som skiljer dem åt kvalitativt? Jag menar att förståelsen av dem kan informeras av Schöns beskrivningar av reflection-on-action och reflection-in-action. Reflection-on-action menar jag överensstämmer med Kolbs och Deweys beskrivningar av reflektion, och därför svarar mot den högra polen i Kolbs modell. Detsamma gäller de

situationer som Schön inkluderar i reflection-in-action, men som till allt väsentligt framstår som reflection-on-action i direkt anslutning till handlandet. Däremot menar jag att de exempel som Schön ger på reflection-in-action, som tydligt beskriver ett intuitivt, icke-verbaliserande prövande genom fysisk handling, överensstämmer med Kolbs beskrivningar av den ackommodativa lärstilen. De beskriver alltså det som Kolb verkar vilja komma åt med benämningen ”experimenterande”. Det är dessa situationer som kvalitativt skiljer sig från reflection-on-action, alltså den reflekterande fasen i Kolbs modell och Deweys beskrivning av reflektion – men inte för att de är ”yttre” processer, som Kolb säger, utan för att de är icke-verbaliserande. Jag vill därför föreslå att den transformerande lärandedimensionens poler uttrycker olika grad av verbalisering i bearbetningen av stoffet.

Kan Schöns begrepp ”reflection-in-action” därmed användas som namn på den vänstra polen i den transformerande dimensionen? Även om begreppet till innehållet kan anses motsvara denna pol, menar jag att det är vilseledande. För det första är Schöns egen beskrivning av reflection-in-action inbördes motsägelsefull, vilket jag har visat ovan. För det andra är begreppet ”reflektion” traditionellt starkt förknippat med Deweys beskrivning av en huvudsakligen intellektuell, verbaliserande process, vilket också speglar vardagsförståelsen av begreppet. Jag ser inget skäl till att använda samma begrepp för en kvalitativt helt annorlunda process. Jag misstänker att det är just Schöns användande av ordet reflektion som är orsaken till både en del av kritiken mot hans beskrivning av reflection-in-action och hans egen sammanblandning av bearbetningssätten. Kanske kunde man hävda att även den intuitiva processen innebär att ny information jämförs med tidigare kunskap, även om kunskapen är ”tyst” och processen mindre intellektuell och medveten. Hos Dewey är det dock just det medvetna processandet som skiljer reflektion från andra typer av tänkande. Jag menar därför att Schöns resonemang kring reflection-in-action kan bidra till en informerad förståelse av denna typ av lärande, men att termen i sig är olämplig.

## **2.3 Analytiska redskap**

### **Centrala begrepp**

Mot bakgrund av teorigenomgången i avsnitt 2.1 och 2.2 definierar jag i följande avsnitt avhandlingens centrala begrepp: Undervisning, Lärande, Erfarenhet och Upplevelse samt Reflektion.

### ***Undervisning***

I denna avhandling avser "undervisning" den helhet som utgörs av det stoff som läraren valt ut för undervisningen, de undervisningsmetoder läraren använder, och lärarens faktiska genomförande av undervisningen. Med undervisningsmetoder avses de aktiviteter som läraren låter studenterna delta i, och de metoder eller tekniker som läraren tillämpar i genomförandet av undervisningen. Denna kombination av stoff, metoder och genomförande betraktas som det som skapar förutsättningar för lärande.

### ***Lärande***

I denna avhandling avser "lärande" en konstruktiv process genom vilken individen förändrar sin kognitiva struktur genom bearbetning och integrering av ny kunskap.

### ***Upplevelse och Erfarenhet***

I denna avhandling använder jag två begrepp: "upplevelse" och "erfarenhet". Med upplevelser avser jag de intryck från olika situationer och händelser utifrån vilka en individ formar sina föreställningar, kunskaper, åsikter och känslor. Med erfarenheter avser jag de föreställningar, kunskaper, åsikter och känslor som en individ skapar och bär med sig som resultat av sina upplevelser.

### ***Reflektion***

I ovanstående teorigenomgång har jag visat att Dewey beskriver reflektion som en medveten, ihärdig och rationell kognitiv process, genom vilken individen försöker granska och finna skäl för antaganden, eller formulera problem och lösningar till dessa. Jag har också visat hur Deweys resonemang ligger till grund för Kolbs beskrivning av reflektion som ett "inre" verktyg för att ge mening åt erfarenheter men också bearbeta teoretisk kunskap. Vidare har jag redogjort för hur Moon betonar att reflektion påverkar och påverkas av känslomässiga aspekter (vilket också behandlas i varierande utsträckning av bl.a. Dewey, Kolb, och Hullfish & Smith), samt för Moons resonemang om hur individens reflektion kan förekomma på olika nivåer, med kopplingar till individens föreställningar om kunskap.

Med utgångspunkt i dessa författares resonemang enligt ovan är min förståelse av reflektion i denna avhandling att den innebär en medveten, kognitiv och verbaliserande bearbetning av upplevelser, erfarenheter och andra typer av kunskap som syftar till att skapa mening grundad i rationell argumentation och evidens. Vidare inkluderar denna förståelse att reflektion kan både påverkas av känslomässiga faktorer och påverka individens känslor.

Beskrivningar av den förekommande reflektionens nivå utgår i denna avhandling från Moons modell med dess beskrivningar av fyra

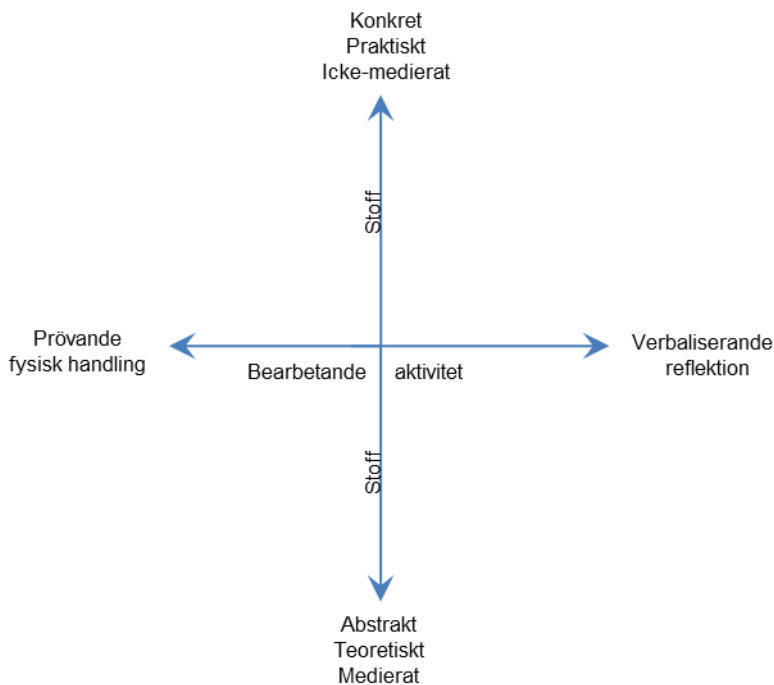
reflektionsnivåer (Moon 2004:214ff), vilka presenterades i avsnitt 2.1. Studien fokuserar undervisning och hur denna skapar förutsättningar för reflektion, inte hur studenter reflekterar kring särskilda typer av innehåll. Moons modell är därför lämplig eftersom nivåkriterierna är formulerade som generaliserade tekniker och handlingar, vilket tillåter en gradering av reflektionen som är oberoende av dess sakinnehåll. Syftet är att identifiera de lektioner då studenterna reflekterade på djup nivå, för att sedan närmare analysera undervisningen under dessa lektioner. Antalet nivåer i gradering av reflektion varierar som tidigare nämnts mellan olika teoretiker (Mann, Gordon & MacLeod (2009:597)). Min bedömning är att Moons indelning av reflektion i fyra nivåer är tillräcklig för studiens syfte, och att de nämnda alternativa modellerna inte tillför något av relevans för sammanhanget.

### **Modell för analys och beskrivning av undervisning (MABU)**

Även med ovan nämnda bearbetningar är Kolbs modell fortfarande en beskrivning av lärandeprocesser. För att en beskrivning av undervisning utifrån ELT ska bli tydlig, behövs en transformering av lärandemodellen så att den explicit uttrycker vad den i Kolbs form implicerar. Min avsikt med bearbetningen är att skapa en modell som kan användas för analys och beskrivning av vilka typer av stoff och bearbetande aktiviteter som en viss undervisning består av.

Namnet anger att analysen föregår beskrivningen. Analys innebär att dela upp något i dess beståndsdelar. Min tanke är att man vid analys av en undervisningssituation identifierar vilket stoff och vilka bearbetande aktiviteter som förekommer, sedan bestämmer var i de respektive dimensionerna i modellen de kan placeras, och utifrån dessa positioner får fram vilka undervisningstyper som förekommer. På så sätt rör man sig från analys av undervisningens beståndsdelar till en beskrivning av undervisningen med hjälp av undervisningstyperna. Denna modell för analys och beskrivning av undervisning, som jag kallar MABU, utgör mitt analysverktyg i resultatredovisningen i kapitel 4.

MABU utgår från den kritiska bearbetningen av Kolbs modell som jag genomfört i avsnitt 2.2. Inspirerad av Kolbs resonemang om de två lärandedimensionerna beskriver MABU undervisningen som en kombination av två dimensioner (figur 4).



Figur 4: Undervisningens två dimensioner, som utgör grunden för MABU (fig. 5).

Den vertikala dimensionen i min modell kallas ”stoff”, och representerar vilken typ av stoff som undervisningen behandlar eller utgår ifrån. Den motsvarar Kolbs greppande dimension, eftersom stoffets karaktär avgör vilket greppande studenterna kan tillämpa.

Den horisontella dimensionen i min modell kallas ”bearbetande aktivitet”. Den motsvarar Kolbs transformerande dimension, eftersom typen av bearbetande aktivitet sätter ramar för hur studenterna kan transformera stoffet. Skälet till att inte använda Kolbs namn på denna dimension är att transformation betecknar en inre process hos studenten. De aktiviteter som undervisningen erbjuder kan inte i sig vara transformerande, bara skapa förutsättningar för transformation, och det är dessa förutsättningar som MABU beskriver.

I likhet med lärandedimensionerna i Kolbs modell ska dimensionerna i MABU ses som skalor mellan vardera två poler. Dessa poler har i likhet med Kolbs fått kortfattade namn för att fungera smidigare i beskrivningarna. De är dock tänkta att representera egenskaper eller aktiviteter som kan vara mer

varierade och nyanserade än de korta namnen kan uttrycka. Jag kompletterar därför MABU med en utförligare beskrivning av deras innehåll.

### **Stoff**

Stoffdimensionens två poler utgörs av "upplevelse" och "teori". Skillnaden mellan dessa två poler består i graden av konkretion eller abstraktion hos stoffet. Polen "upplevelse" avser att stoffet utgörs av något konkret som individen får direktkontakt med. Stoffet kan vara icke-medierat, icke-verbaliserat, ostrukturerat, kontextberoende, praktiskt etc. Det är ofta utformat för att engagera känslor och olika sinnen. Exempel på stoff som ligger nära denna pol kan vara observationer av skeenden, praktisk-fysiska övningar, estetiska upplevelser som konst, musik och teater, rollspel etc.

Polen "teori" avser att stoffet utgörs av verbala beskrivningar, alltså återgiven kunskap om något. Stoffet är på något sätt intellektuellt bearbetat, medierat, verbaliserat, mer eller mindre strukturerat, abstraherat och generaliserat. Exempel på stoff som ligger nära denna pol kan vara teoretiska texter, muntliga redogörelser under föreläsningar, innehållet i generaliserande diskussioner etc.

Vid en analys av konkret undervisning bestämmer man stoffets ungefärliga och relativa grad av konkretion eller abstraktion, och placerar in den i modellens vertikala dimension.

### **Bearbetande aktivitet**

Den bearbetande dimensionens två poler utgörs av "reflektion" och "handling". Skillnaden mellan dessa två poler består i graden av verbalisering i den bearbetande aktiviteten.

Polen "reflektion" avser en medveten process i vilken intryck och tankar uttrycks i ord. Den motsvarar därmed det som Dewey och Kolb kallar reflektion, och som Schön benämner reflection-on-action (även om denna reflektion också kan ske kring teoretiskt stoff). Dewey beskriver reflektion främst som en medveten, syftesinriktad och verbaliserande kognitiv process. Utifrån Deweys definition ser jag ingen anledning att i reflektionsbegreppet inkludera de icke-verbaliserande och ibland omedvetna processer som Schön och Moon beskriver.

Exempel på reflekterande aktiviteter kan vara formulering av intryck och tankar kring olika upplevelser i tal eller text, diskussion kring teoretiskt stoff, debatt etc.

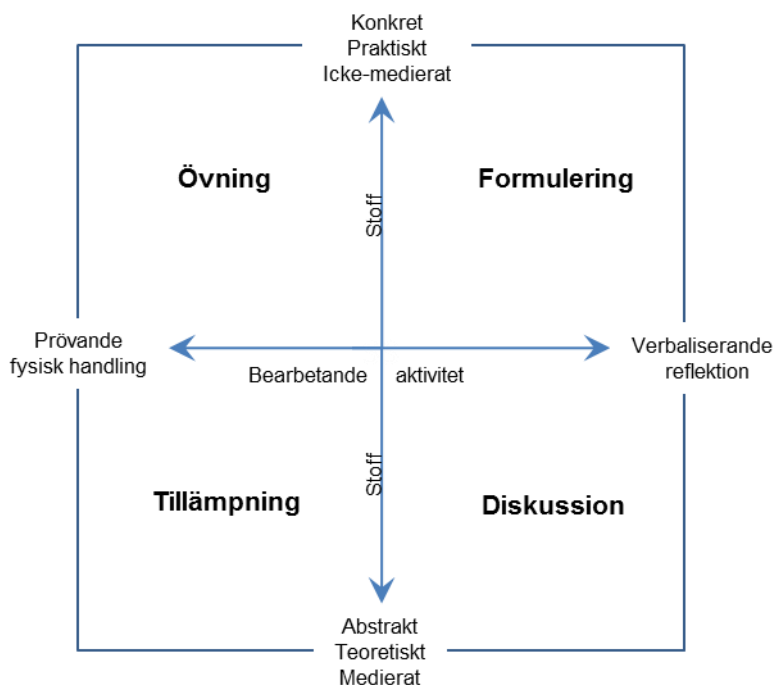
Polen "handling" avser bearbetning av stoff genom fysisk handling. Den motsvarar det intuitiva, känslomässigt vägleda provande som Kolb benämner "experimenterande", och som ryms inom Schöns reflection-in-action. Exempel på bearbetande handling kan vara fysisk färdighetsträning, praktiskt provande genom "trial-and-error", experiment, simuleringar etc.

Vid en analys av konkret undervisning bestämmer man den ungefärliga och relativa graden av verbalisering i den bearbetande aktivitet som används, och placerar in den i modellens horisontella dimension.

### ***Tillämpning***

I praktiken kommer ett särskilt stoff eller en särskild bearbetande aktivitet ofta att befinna sig någonstans mellan polerna snarare än längst ut vid dessa, eller bestå av olika sammanvävda delar som var för sig intar olika positioner mellan polerna. Exempelvis kan en skönlitterär text anses höra hemma någonstans emellan den konkreta upplevelsen av en teaterföreställning och läsning av teoretisk facklitteratur. Olika typer av samarbetsövningar kan innehålla olika grader av både verbaliserande aktivitet och fysiskt icke-verbaliserande prövande. Vissa undervisningsinslag kan också ses som både stoff och bearbetande aktivitet. Till exempel kan rollspel utgöra aktiviteter som låter deltagarna bearbeta kunskaper genom tillämpning, samtidigt som upplevelserna under rollspelet kan utgöra det stoff som deltagarna sedan får reflektera kring. Bestämningen av var i modellen som stoff eller aktiviteter placerar sig beror alltså på hur och i vilket syfte de används i undervisningen.

I likhet med Kolbs modell visar MABU fyra fält som uppstår i spänningen mellan de två dimensionernas poler (figur 5). Fälten representerar fyra olika kombinationer av en viss typ av stoff och en viss typ av bearbetande aktivitet. Jag kallar varje sådan kombination för en särskild *undervisningstyp*. Eftersom dimensionerna och polerna i MABU utgår från Kolbs modell, är dessa fyra undervisningstyper relaterade till Kolbs fyra lärstilar; varje undervisningstyp kan antas främst stimulera den lärstil som intar motsvarande plats i Kolbs modell. Undervisningstyperna har dock fått andra namn än lärstilarna, för att markera att MABU syftar till att beskriva undervisning.



Figur 5: Modell för Analys och Beskrivning av Undervisning (MABU).

### ***De fyra undervisningstyperna***

*Formulering*<sup>22</sup> avser undervisning som låter deltagarna ägna sig åt reflektion kring direkta upplevelser. Undervisningen går här ut på att sätta ord på något man observerat eller deltagit i, för att därigenom skapa en ordnad intellektuell förståelse av något ostrukturerat och icke-medierat. Undervisningen kan sägas ha ett induktivt förhållningssätt, då man utgår från en praktisk situation och formulerar kunskap utifrån den. Exempel på Formulering kan vara undervisning med praktiska övningar följda av reflekterande diskussioner, som simuleringar eller rollspel, eller analyserande samtal kring estetiska upplevelser.

*Diskussion* avser undervisning som låter deltagarna ägna sig åt reflektion kring återgiven kunskap. Undervisningen går här ut på att diskutera teori eller att med hjälp av teori formulera problem och slutsatser, eller jämföra

<sup>22</sup> I denna avhandling skrivs de fyra undervisningstyperna med inledande versal, för att skilja dem från de aktiviteter som benämns med samma ord.

olika perspektiv. Exempel på Diskussion kan vara kritisk granskning av texter, formulering av hypoteser utifrån gjorda reflektioner, eller problemlösning.

*Tillämpning* avser undervisning som låter deltagarna utgå från återgiven kunskap och tillämpa denna i praktisk handling. Undervisningen kan här gå ut på att konkretisera ett teoretiskt innehåll, undersöka empiriskt stöd för teori, och träna färdigheter utifrån instruktioner. Undervisningen kan sägas ha ett deduktivt förhållningssätt, då man utgår från teori som tillämpas i praktik. Exempel på Tillämpning kan vara experiment, spel, konstruktion eller planering.

*Övning* avser undervisning som låter deltagarna agera praktiskt och ofta fysiskt i situationer där innehållet är ostrukturerat och icke-medierat. Undervisningen kan här gå ut på att finna fungerande strategier, prova lösningar på praktiska problem, eller träna praktiska färdigheter i konkreta situationer. Exempel på Övning kan vara rollspel och simuleringar, sporter, estetisk verksamhet och olika typer av fysisk och intuitiv färdighetsträning.

Ambitionen med MABU som analysinstrument är inte att varje enskilt inslag i undervisningen ska kunna ges en exakt placering i modellen. I praktiken går olika typer av stoff och aktiviteter under en lektion ofta in i varandra, till exempel under ett rollspel då deltagarna agerar fysiskt och delvis intuitivt, samtidigt som de också diskuterar och reflekterar verbalt med varandra. Ambitionen är istället att låta modellens dimensioner, poler och fält utgöra ett språk för att beskriva vad som huvudsakligen kännetecknar en undervisningssituation. De aspekter som nämnts i beskrivningarna av en pol eller ett fält behöver inte alla återfinnas i det konkreta undervisningsexemplet, utan ska ses som typiska kännetecken hos stoff och aktiviteter som främst hör hemma vid denna punkt i modellen. Två undervisningssituationer kan alltså delvis skilja sig åt men ändå höra hemma i samma fält.

### ***Undervisning utan bearbetande aktivitet***

MABU utgår alltså från det erfarenhetslärandeteoretiska antagandet att lärande kräver en transformering av stoffet, och att undervisning därför bör understödja denna. Lektioner som enbart presenterar stoff men saknar bearbetande aktiviteter kan därför anses utgöra *material för* lärande, men inte stödja själva *lärandet*. MABU definierar därför undervisningstyper som kombinationer av stoff och bearbetande aktivitet. Detta innebär att vissa inslag i undervisningen inte kan beskrivas som undervisningstyper i MABU, till exempel traditionella föreläsningar, filmvisningar etc. som inte följs av någon reflekterande diskussion. Sådana inslag benämns i denna avhandling som undervisning utan bearbetande aktivitet. Jag har valt att inte inkludera sådan undervisning i MABU dels för att hålla modellen så enkel som möjligt,

dels för att hålla den i linje med ELT och antagandet att lärande förutsätter transformerande bearbetning.

### ***MABU och Kolbs cykliska process***

MABU innehåller inte de pilar som i Kolbs modell anger lärprocessens förlopp. Det finns två skäl till detta.

Det ena är att MABU beskriver undervisningens typer av stoff och aktiviteter, inte hur undervisningen kronologiskt genomförs. För att ytterligare understryka att MABU inte implicerar något kronologiskt förlopp är modellen fyrkantig, till skillnad från Kolbs cirkelformade modell.

Det andra skälet är att polernas påverkan på varandra kan ses som dubbelriktade inom några av fälten, det vill säga att undervisningstypen kan representera både hur en viss typ av stoff bearbetas genom en viss typ av aktivitet, och hur en viss typ av stoff skapas genom en viss typ av aktivitet. Undervisningstypen Diskussion kan innebära både att deltagarna för en diskussion kring ett givet teoretiskt stoff, och att de genom diskussion formulerar teoretisk kunskap. Undervisningstypen Övning innebär i sig en växelverkan genom att praktisk handling ger en direkt upplevelse som deltagarna agerar utifrån, och så vidare. De övriga undervisningstyperna är förmodligen oftast enkelriktade. Under en lektion med Formulering kan deltagarna få verbalisera reflektioner kring en direkt upplevelse, men det är svårare att se hur en ny direkt upplevelse skapas genom reflektion; det skulle i så fall vara om den reflekterande aktiviteten i sig blir föremål för metareflekation. En lektion med undervisningstypen Tillämpning innebär att deltagarna utgår från teoretisk kunskap som tillämpas i praktisk handling, men om praktisk handling ska resultera i teoretisk kunskap måste det först ske någon form av Formulering eller Diskussion.

I Kolbs modell implicerar pilarna en enkelriktad cirkelrörelse medsols, som ska representera lärprocessens kronologi. Detta kan skapa en del förvirring när man försöker placera in verkliga lärande- eller undervisningssituationer i Kolbs modell, eftersom den enkelriktade rörelsen från en pol till nästa strikt tolkat utesluter vissa aktiviteter, till exempel när teoretisk kunskap utgör utgångspunkt för reflektion. Visserligen implicerar Kolbs beskrivningar av t.ex. de assimilativa och ackommodativa lärstilarna att riktningen ibland kan vara den omvända, men i så fall krockar detta med pilarna. Kanske menar Kolb att pilarna visar rörelsen från en lärstil till en annan, men även med den tolkningen blir modellen förvirrande eftersom Kolb på annat ställe säger att individen mycket väl kan röra sig fram och tillbaka mellan olika lärstilar utan hänsyn till cirkelrörelsens kronologi. Visserligen skriver Kolb att cirkelrörelsen inte ska ses som en beskrivning av alla lärsituationer, utan som en idealtyp för en högkvalitativ lärandeprocess, men samtidigt gör modellen anspråk på att beskriva faktiska lärstilar. Kolb verkar helt enkelt vilja få med lite för mycket av sin teori i en och samma

modell. Detta menar jag är ytterligare ett skäl till varför analys av undervisning utifrån ELT kräver en bearbetning av Kolbs modell, och därför syftar MABU endast till att beskriva undervisningens stoff och aktiviteter.

# Kapitel 3 – Metodologiska överväganden och studiens genomförande

## Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Studien utgår från antaganden om verkligheten och skapandet av kunskap om denna verklighet som kan benämnas som socialkonstruktivistiska. Socialkonstruktivism har dock använts som benämning på flera olika riktningar som trots vissa gemensamma nämnare är sinsemellan mycket olika i sina ontologiska och epistemologiska antaganden (se t.ex. Barlebo Wenneberg 2010; Alvesson & Sköldberg 2008).<sup>23</sup> Studiens ontologiska utgångspunkt är realistisk såtillvida att den förutsätter existensen av en kunskapsberoende fysisk verklighet (Barlebo Wenneberg 2010:154). Vidare utgår studien från att den sociala världen består både av fysiska mänskliga beteenden och av intentionella tolkningar av dessa (Barlebo Wenneberg 2010:145).<sup>24</sup> Studiens epistemologiska utgångspunkt är att direkt korresponderande kunskap om denna verklighet inte är möjlig att nå, utan att mänsklig kunskap är begränsad till vår erfarenhetsvärld; den är ”inlemmad i vår subjektivitet och socialitet” (Barlebo Wenneberg 2010:154).<sup>25</sup>

Den konstruktivistiska utgångspunkten innebär att analysen i föreliggande studie strikt taget behandlar mina observationer av

---

<sup>23</sup> Alvesson & Sköldberg behandlar till stor del samma riktningar och författare som Barlebo Wenneberg benämner som ”socialkonstruktivistiska”, men använder termen ”socialkonstruktionism”. Författarnas motivering är att ”terminologin flyter” och att termerna används omväxlande. För sitt eget val av benämning hänvisar de till Gergen, som de menar förespråkar ”n”-termen (Alvesson & Sköldberg 2008:82). Jag finner motiveringen något märklig eftersom Gergen själv inte behandlar termerna ”constructionism” och ”constructivism” som synonyma alternativ, utan ger dem skilda innebörder (Gergen 1995:27). Åtskilliga andra författare gör också skillnad mellan de båda riktningarna (även om de sinsemellan beskriver dem olika). Se t.ex. *Constructivism in education* (Steffe & Gale, red. 1995) för en ingående diskussion av likheter och skillnader. Att begreppen ofta blandas ihop märks bland annat hos David A. Kolb, som i sakregistret i *Experiential learning* (Kolb 1984) enbart anger ”constructionism”, samtidigt som vissa av sidhänvisningarna leder till stycken där Kolb talar om ”constructivism” (om bl.a. Piagets teorier).

<sup>24</sup> Det finns dock enligt Barlebo Wenneberg ingen enighet kring någon socialkonstruktivistisk ontologisk ståndpunkt, och många författare är oklara i sina antaganden: ”För det första är många socialkonstruktivister oklara över om de är förespråkare för en idealistisk ontologi eller ej. De ”flörtar” ofta med en sådan position, men slutar ändå med att böja ryggen för den dominerande realistiska ståndpunkten” (Barlebo Wenneberg 2010: 93).

<sup>25</sup> Studiens ontologiska antaganden återfinns även i riktningen ”kritisk realism” (Bhaskar 1998:16ff; Alvesson & Sköldberg 2008:106ff; Denzin & Lincoln 2008:17). Kritisk realism betonar särskilt åtskillnaden mellan vad vi uppfattar (empirin), vad som existerar oberoende av forskaren (”det faktiska”) och de mekanismer man menar existerar bortom det observerbara (”verklighetens domän”) (Alvesson & Sköldberg 2008:107). Detta positionerar riktningen mot positivismen. Vad gäller riktningen som alternativ till socialkonstruktivism/konstruktionism är min tolkning att det främst är de radikala varianterna av dessa ”ismer” som utmanas av den kritiska realismen, genom dess hävdande av oberoende, icke-konstruerade mekanismer. Denna ontologi menar jag dock är i linje med Barlebo Wennebergs version av socialkonstruktivismen (som jag hänvisar till). Denzin & Lincoln behandlar kritisk realism som en ontologi inom ett postpositivistiskt paradigm snarare än som ett eget paradigm på samma nivå som t.ex. konstruktivism (Denzin & Lincoln 2008:260). Det är därför min bedömning att kritisk realism inte tillför något ytterligare av väsentlig betydelse för denna studie.

undervisningen, såsom de framträder i mitt minne och mina observationsanteckningar. När jag återger skeenden under de observerade lektionerna är det därmed mina uppfattningar av skeendena som beskrivs. Av språkliga skäl innehåller texten dock ibland formuleringar som antyder att jag har analyserat *lektionerna* eller *undervisningen*, snarare än mina observationer av dessa. I enlighet med ovan angivna teoretiska utgångspunkter är det dock självfallet *mina observationer av undervisningen* under lektionerna som har analyserats, det vill säga mina tolkande uppfattningar av den; jag gör inte anspråk på att ha direkt analyserat någon objektiv verklighet.

Detta innebär att kunskapens sanningsvärde här ska bedömas inte utifrån huruvida den korresponderar med en objektiv verklighet, eftersom en sådan kontroll av överensstämmelsen är omöjlig<sup>26</sup>, utan huruvida kunskapen är användbar och tillförlitlig (Barlebo Wenneberg 2010:157). En förutsättning för en sådan bedömning är att forskningsprocessens olika delar beskrivs och motiveras utförligt:

Vad vi däremot kan försöka bedöma är styrkan hos den sociala organisation som producerat denna kunskap. Har kunskapen framkommit på ett tillförlitligt och trovärdigt sätt? (Barlebo Wenneberg 2010:157).

I detta kapitel redogör jag därför för studiens avgränsning, utformning och genomförande. I följande avsnitt presenterar jag grundläggande utgångspunkter för en naturalistisk kvalitativ studie. Därefter beskriver jag i tur och ordning utformningen och genomförandet av observationsstudien och analysen av empirin. Avslutningsvis för jag ett resonemang kring hur undervisning kan beforskas och vilken kunskap sådan forskning kan generera.

## **Metodologiska utgångspunkter**

Studien kan beskrivas som naturalistisk såtillvida att avsikten har varit att undersöka verkliga situationer med lägsta möjliga grad av manipulation eller kontroll (Patton 1980:39ff). I naturalistiska forskningsstudier motsvaras konventionella krav på intern och extern validitet, reliabilitet och objektivitet enligt Lincoln & Guba av "credibility" (trovärdighet), "transferability" (överförbarhet), "dependability" (pålitlighet) och "confirmability" (bekräftelsebarhet) (Lincoln & Guba 1999:407). Lincoln & Guba föreslår olika metoder genom vilka studien kan uppnå dessa fyra kvaliteter. Forskaren kan skaffa sig ingående kunskap om kontexten för de studerade situationerna genom att tillbringa en längre tid i miljön ("prolonged

---

<sup>26</sup> Som Barlebo Wenneberg skriver går det inte att avgöra om kunskapen direkt korresponderar med den verklighet den beskriver, eftersom detta förutsätter att vi redan vet hur denna verklighet ser ut. Om vi redan vet hur verkligheten är beskaffad blir vetenskapandet överflödigt.

engagement”) (ibid.). Vidare kan forskaren identifiera de aspekter av de studerade situationerna som är mest relevanta för forskningsfrågorna (”persistent observation”), vilket i kombination med den utsträckta observationstiden ger djup åt studien (Lincoln & Guba 1999:410). Föreliggande studie redovisar en drygt fyra månader lång observationsstudie omfattande undervisning under 79 lektioner, vilka analyseras utifrån ett antal aspekter som beskrivs utförligt i kapitel 4, 5 och 6. Vidare föreslår Lincoln & Guba att forskaren använder triangulering, vilken beskrivs närmare nedan.

Lincoln & Guba menar även att pålitlighet och bekräftelsebarhet skapas genom att forskaren redovisar insamlings- och analysmetoder samt olika nivåer av data på ett sätt som möjliggör granskning, exempelvis genom vad de kallar ”peer debriefing” (Lincoln & Guba 1999:412) och ”inquiry audit” (Lincoln & Guba 1999:421). Under föreliggande studie har den metodiska utformningen, genomförandet av observationerna samt redovisningar av resultat och analys kontinuerligt diskuterats med mina handledare och andra granskare från olika lärosäten. I detta kapitel beskriver jag detaljerat hur observationsstudien har utformats och genomförts. Jag beskriver även analysprocessen, vilka kriterier analyserna utgår ifrån och hur dessa har tillämpats. I de senare kapitel som redovisar resultat och analys har jag eftersträvat att inkludera rika beskrivningar av empirin som underlag och stöd för tolkningarna. Utöver dessa redovisningar finns de ursprungliga observationsanteckningarna arkiverade, liksom videoinspelningarna av den observerade undervisningen, vilket möjliggör jämförelser mellan analyserna och källmaterialet.

Observationsstudien har inneburit en kontinuerlig växelverkan mellan teori och empiri. Min förförståelse och den teoretiska bakgrunden pekade ut vissa aspekter av undervisningen som särskilt viktiga, men samtidigt förhöll jag mig öppen till överraskande eller på andra sätt intressanta aspekter. Parallellt med observationerna och det senare analysarbetet läste jag facklitteratur med anknytning till projektet. Ibland var det något under lektionerna som föranledde läsning av särskild litteratur, till exempel teori kring icke-verbal kommunikation, vilken gav mig mer nyanserade ”glasögon” under de fortsatta observationerna. Denna rörelse mellan teori och empiri fortsatte under analysarbetet. Ett av de viktigaste tillfällena var när en seminariediskussion kring en av mina texter ledde till läsning av Schöns teori kring reflektion, vilken blev den avgörande inspirationen till utformningen av MABU. Hela forskningsprocessen har alltså varit ett exempel på erfarenhetslärande, i vilken konkreta upplevelser, teori, reflektion och praktisk tillämpning har avlöst och interagerat med varandra, och därigenom skapat alltmer informerad erfarenhetsbaserad kunskap. Processen bär därmed likheter med Alvesson & Sköldbergs beskrivning av en abduktiv process (Alvesson & Sköldberg 2008:55).

## 3.1 Observationsstudien

### Val av studieobjekt

Studien rör hur undervisning kan förstås och beskrivas utifrån teori om erfarenhetslärande, med särskilt fokus på reflektion, och vilka förutsättningar för reflektion som undervisningen skapar. Utifrån detta perspektiv menar jag att professionsutbildning, i synnerhet för sociala yrken, är särskilt intressanta eftersom de förbereder för verksamheter som kan förväntas kräva god vana och förmåga att reflektera kring erfarenheter i komplexa praktiker. Det mesta av litteraturen kring erfarenhetslärande resonerar kring eller implicerar vuxnas lärande, ofta inom högre utbildning. Av bland annat dessa skäl var Polisutbildningen en lämplig kontext för studien.

Polisutbildningen genomförs vid Umeå universitet som en uppdragsutbildning under gemensam ledning av Rikspolisstyrelsen och personal från universitetet. 2008 presenterade polisutbildningsutredningen ett förslag om att den framtida polisutbildningen ska utformas som en treårig högskoleutbildning, integrerad i högskolevärlden.<sup>27</sup> När jag genomförde observationsstudien under hösten 2009 befann sig utbildningen i Umeå i en fas där man försökte sammansmälta traditionell praktikorienterad yrkesutbildning och mer teoretiserande akademisk professionsutbildning, att döma av de samtal jag förde med lärare och utbildningsledare. Under höstens observationer och intervjuer hörde jag ofta lärare tala i positiva ordalag om ambitionen att 'få ihop teori och praktik', tankar som är i linje med Polishögskolans beskrivning av vilka krav utbildningen ställer på studenterna:

Problemorienterat lärande kräver att du som student kan identifiera och formulera problem i situationer du möter. Du ska kunna bedöma och ta fram den kunskap och information som behövs för att lösa problemen. Sedan ska du lösa problemen och ta nödvändiga beslut, även i de fall där lösningen inte är given.

Du ska dessutom kunna genomföra och motivera en saklig analys. Du ska klara att presentera analyser och ståndpunkter, lyssna på andra och ta till dig andras synpunkter. Förmåga att planera arbetet och kunna samarbeta för att nå resultat är ett måste. Att kunna bearbeta de problem som kan uppstå i samarbetet är också nödvändigt. ([www.polishogskolan.se](http://www.polishogskolan.se), 120131)

Polisstudenter ska alltså lära sig att formulera och resonera rationellt kring problem i komplexa praktiker, vilket kan sägas vara själva kärnan i de teorier kring erfarenhetslärande och reflektion som är utgångspunkt för denna studie (se kapitel 2). Kontexten är alltså intressant såtillvida att de som

---

<sup>27</sup> <http://www.polishogskolan.se/sv/Om-Polishogskolan/Fragor-och-svar/Om-Polishogskolan/> (120131)

ansvarar för undervisningen har formulerat särskilda mål som angränsar till studiens kunskapsobjekt. I fokus är dock hur undervisning kan förstås och beskrivas samt hur den skapar förutsättningar för reflektion, inte hur just polisutbildning bedrivs. Även om polisutbildningen alltså hade sina särskilda intressanta aspekter, kunde undervisning inom någon annan högre social professionsutbildning ha valts som studieobjekt, till exempel undervisning inom socionomprogrammet eller lärarutbildningen. Därför ger jag i denna avhandling ingen detaljerad beskrivning av historiken och organisationen bakom Polisutbildningen vid Umeå Universitet, och jag gör heller inga jämförelser med andra utbildningar eller utbildningsorter. Beskrivningarna av utbildningen begränsas till sådant som är relevant för förståelsen av den konkreta undervisningen, som till exempel gruppindelningar, undervisningslokaler eller huruvida ett seminarium varit examinerande.

Den empiriska delen av undersökningen begränsades till den undervisning som nyantagna studenter mötte under sin första termin på Polisutbildningen vid Umeå Universitet hösten 2009. Studenterna var indelade i tre klasser om cirka 30 studenter, och vidare i basgrupper om 6 studenter. Eftersom basgrupperna ibland hade egna seminarier, valde jag att följa en basgrupp i deras undervisning. Studien kom därmed att omfatta lektioner som var gemensamma för samtliga studenter, lektioner med endast den klass som basgruppen ingick i, samt lektioner med en eller två basgrupper som enda deltagare. De andra klassernas och basgruppernas enskilda lektioner ingick därför inte i studien. Studien omfattar totalt 79 observerade lektioner.<sup>28</sup>

## **Insamlingsmetoder**

### ***Triangulering***

Ett sätt att stärka en forskningsdesign är att använda triangulering, dvs. att kombinera olika metoder för undersökning av samma fenomen (Patton, 1980:187). Denzin urskiljer fyra typer av triangulering: datatriangulering, forskartriangulering, teoritriangulering och metodologisk triangulering (Denzin 1989:244). Denzin menar att varje undersökning bör använda sig av multipla metoder. Denna studie använder metodologisk triangulering, datatriangulering och teoritriangulering.

---

<sup>28</sup> Även om "lektioner" inte formellt existerar i universitetsvärlden - man har föreläsningar, seminarier, laborationer etc. - så talar både studenter och lärare på polisutbildningen om "lektioner", och jag har av språkliga skäl valt denna beteckning för de avgränsade undervisningstillfällena. Det har varit viktigt att språkligt skilja mellan de undervisningstillfällen som t.ex. i scheman benämns "föreläsning", och "föreläsning" som ett sätt att undervisa som kan ingå i undervisningstillfällen tillsammans med olika undervisningstyper. Jag vill dessutom hävda att Polisutbildningen omfattar undervisningstillfällen som varken kan räknas som föreläsningar eller seminarier, och för vilka jag inte har funnit någon lämpligare beteckning än just "lektion".

Metodologisk triangulering uppnås genom att direkta observationer (Yin 2009:102) kombineras med kvalitativa intervjuer och läsning av relevanta dokument.

Datatriangulering följer som resultat av den metodologiska trianguleringen, genom att observationerna av lektionerna kan ställas mot deltagarnas upplevelser och lärarnas resonemang. Härigenom kan de olika perspektiven tillsammans bidra till mer nyanserade beskrivningar och tolkningar av skeendena med högre grad av intersubjektivitet.

Even & Schwarz skriver att olika teorier ställer olika frågor, och därmed leder till olika tolkningar och förståelser av samma undersökningsobjekt; de exemplifierar med sin egen analys av matematikundervisning, som de menar är en alltför komplex praktik för att kunna förstås utifrån endast ett perspektiv (Even & Schwarz, 2003:283ff). Teoritriangulering i analysen nås i föreliggande studie genom att data från observationer analyseras utifrån flera inbördes relaterade teoretiska perspektiv.

### ***Direkta observationer***

Kvalitativ utbildningsvetenskaplig forskning syftar ofta till att förstå hur utbildare stödjer de lärandes förståelse och förmågor, och för detta strävar forskaren delvis efter att få personlig kännedom om aktiviteter och upplevelser som hör till fallet. Stake menar att den mest meningsfulla datainsamlingsmetoden för detta syfte är observationer – både egna och andras (Stake 2006:3-4). Styrkan med direkta observationer ligger i att de kan fånga skeenden i realtid och i deras verkliga kontext (Yin 2009:102). I föreliggande studie utgörs den analyserade empirin till övervägande del av anteckningar förda under direkta observationer. Det fanns flera skäl till valet av denna insamlingsmetod. Jag ville se vilken typ av stoff och vilka aktiviteter undervisningen omfattade, för att kunna beskriva den utifrån Kolbs modell (vilken dock senare ersattes genom utvecklingen av en ny modell; se avsnitt 2.3). Utifrån detta ville jag vidare undersöka hur lärarna agerade ifråga om kroppsspråk och röst användning, och även få en uppfattning om deras tekniker för att leda diskussioner, ställa frågor, presentera ett innehåll etc. Direkta observationer var också nödvändiga för att få kunskap om hur studenternas erfarenheter och känslor engagerades eller behandlades. Dessutom kunde jag genom observationerna bilda mig en uppfattning om huruvida studenterna engagerades i reflekterande aktivitet, och på vilken nivå deras reflektion låg utifrån Moons nivåbeskrivningar.

Under föreläsningar satt jag tillsammans med studenterna på åhörarpåsar. Under mer praktiskt inriktade lektioner som t.ex. självskydd satt eller stod jag som regel intill väggen i lokalen varifrån jag hade god uppsikt över skeendena. Under lektionerna förde jag täta anteckningar kring vad jag observerade. Observationsanteckningarna renskrevs i snar anslutning till observationerna, medan jag fortfarande hade dem i färskt minne, oftast

under samma dag. Senare redigerade jag anteckningarna såtillvida att jag strök sådant som visserligen rörde undervisningen men föll utanför studiens syfte och frågeställningar. Varje enskild lektion dokumenterades och arkiverades separat, märkta med datumet för lektionens genomförande. Vid de tillfällen då flera lektioner observerades under samma dag försågs anteckningarna även med tidsangivelser.

Studiens primära intresse gäller de förutsättningar för reflektion som skapas av undervisningen, inte studenternas reflektion i sig. Nivån på studenternas artikulerade reflektion ger dock indikationer om följderna av en viss typ av undervisning. Reflektionsnivån är därmed intressant bland annat för urvalet av lektioner att analysera närmare. Under observationerna gjorde jag därför anteckningar om vilken nivå som den förekommande reflektionen låg på. Dessa anteckningar var inte någon detaljerad dokumentation av studenters och lärares utsagor, utan graderingen av reflektionen avser den nivå som jag bedömde att den sammanlagda reflektionen huvudsakligen befann sig på under en lektion. En utförligare beskrivning av graderingen ges i avsnitt 5.1.

Jag använde också videofilmning för att dokumentera undervisningen, i de fall som den undervisande läraren hade godkänt detta och lokalen tillät det. Videofilmerna var tänkta att möjliggöra kompletterande eller fördjupade analyser om fältanteckningarna skulle visa sig vara otillräckliga. I praktiken visade sig filmerna vara överflödiga; anteckningarna var tillräckliga för det jag ville undersöka.

### ***Intervjuer***

Det är väl känt att lärare inte alltid i praktiken gör vad de säger eller tror sig göra (se t.ex. Schön 1987:255ff), och naturligtvis är det inte alltid så att lärare lyckas i sina undervisningsambitioner. Eftersom studien söker svar på hur undervisningens genomförande skapar förutsättningar för reflektion, hade det varit otillräckligt att enbart intervjua lärarna eller på annat sätt ta del av deras lektionsplaneringar. Jag ville dock skaffa mig en uppfattning om lärarnas avsikter med undervisningen, deras syn på undervisning och lärande, och andra uppfattningar som kan förmodas påverka deras utformning och genomförande av undervisningen. Min tanke var att jag med denna kunskap skulle nå en större förståelse av vad jag observerade, och även få uppslag till vad som kunde vara värt att lägga märke till. Bland annat gav intervjusvaren en uppfattning om ifall lärarna hade en rational bakom sina stoff- och metodval, hur troget de följde sina planeringar, och hur de såg på sin roll i klassrummet. Eftersom studiens syfte avgränsats till förutsättningar skapade av den faktiska undervisningen, omfattar analysen av empirin inte lärarnas intervjusvar. Däremot berör jag dem i avhandlingens slutdiskussionen i kapitel 7.

Intervjuerna kan kategoriseras som halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, med syftet att erhålla beskrivningar av de intervjuades livsvärldar i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening (Kvale 1997:13). Under intervjuerna med lärarna använde jag en rad öppna frågor varav de flesta återkom i samtliga intervjuer, om än i något skiftande ordning och något olika formulerade (se bilaga 2). Utöver direkta frågor om lektionsplaneringar använde jag mer indirekta frågor för att komma åt åsikter och föreställningar om undervisning och lärande, inspirerade av Brookfields frågeteknik för reflektion kring den egna undervisningspraktiken (Brookfield 2005). Till exempel fick lärarna frågan om vad de skulle ge för råd till någon som skulle efterträda dem i deras tjänst, och om de mindes någon särskilt bra lärare från sin egen skoltid och i så fall vad som gjorde honom/henne så bra.

Eftersom även forskaren bär med sig erfarenheter och tolkningsmönster, blir observationerna och tolkningarna av dem ofrånkomligen till viss del subjektivt färgade. Därför genomförde jag vid några tillfällen under terminen halvstrukturerade gruppintervjuer med den basgrupp jag följde. Syftet med dessa intervjuer var att få en uppfattning om hur den undervisning jag observerat kunde uppfattas ur studenternas perspektiv. Intervjuerna möjliggjorde en dialogisk intersubjektivitet i tolkningen (Kvale 1997:65), åtminstone på ett övergripande plan. Samtliga studenter i basgruppen deltog vid alla de fem träffarna. De var som regel samstämmiga i sina beskrivningar och värderingar av undervisningen. Eftersom de utgjorde 25 % av studenterna i sin klass (och cirka 8 % av alla studenter i samma årskurs) deras uppfattningar kunna antas vara representativa för hur undervisningen upplevdes från studenternas håll. De överensstämde dessutom väl med mina egna uppfattningar och tolkningar av undervisningen, vilket stärker tillförlitligheten i resultatframställningen.

### ***Övriga datakällor***

Ytterligare empiri utgjordes av olika artefakter såsom kurslitteratur, skriftliga uppgiftsinstruktioner, åhörarkopior av Powerpoint-presentationer, sammanställningar av kursutvärderingar, kursprov etc. Precis som lärar- och studentintervjuerna fungerade dessa datakällor främst som underlag för min förståelse av den konkreta undervisningen, snarare än som föremål för analys.

## **Planering och genomförande av observationsstudien**

### ***Etiska aspekter***

Vetenskapsrådet slår fast att etiska aspekter är särskilt viktiga i forskningen eftersom den på lång sikt har stor påverkan på samhället ([www.vr.se](http://www.vr.se)). Föreliggande studie kan anses vara etiskt förhållandevis oproblematiske

eftersom samtliga observerade och intervjuade personer är myndiga och studien inte rör vad som kan räknas som känsliga uppgifter. Samtliga berörda fick detaljerad information om studiens upplägg och syfte, och gavs möjlighet att neka observation och intervju. I framställningen har jag också tilldelat de medverkande personerna fingerade namn, och då inte nödvändigtvis använt mans- och kvinnonamn som överensstämmer med personens verkliga kön. Utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer gjorde jag bedömningen att studien inte var av sådan karaktär att en formell etikprövning var nödvändig. Jag diskuterade detta med en ledamot i den regionala etikprövningsnämnden, som efter min beskrivning av studiens upplägg och innehåll gjorde samma bedömning.

### ***Kontakt och information***

Under våren 2009 informerade jag Polisutbildningens föreståndare om studien, varvid vi kom överens om att den kunde genomföras förutsatt att undervisande lärare och deltagande studenter gav sitt samtycke. Samtliga undervisande lärare informerades skriftligt via e-post om studiens upplägg (se bilaga 1). I utskicket berättades att studien syftade till ”att undersöka hur undervisningens genomförande och mottagande kan förstås utifrån teorier om bl.a. erfarenhetslärande och transformativt lärande”.<sup>29</sup> Jag förklarade att min avsikt var att sitta med under lektionerna och observera vad som sker, att dokumentationen skulle ske genom löpande anteckningar och videoinspelning, att dokumentationen skulle behandlas konfidentiellt och att alla personer skulle anonymiseras i redovisningen. Lärarna informerades om att de när som helst kunde begära att observationen eller videoinspelningen avbröts. De ombads meddela mig skriftligen om de godkände observation och dokumentation av deras undervisning, och om de ville låta sig intervjuas. I samband med utskicket besökte jag ett personalmöte på Polisutbildningen och informerade muntligt om studien, varvid de närvarande lärarna hade möjlighet att ställa frågor. Under de följande månaderna skickades e-post med påminnelse om medgivandet ut till lärarna. Vid terminsstarten hade samtliga lärare lämnat besked. En av de tillfrågade lärarna tackade nej till både intervjuer och observationer; denna lärare kom dock ej att undervisa under terminen. Övriga lärare tackade ja till att bli intervjuade och observerade. Två av lärarna tackade nej till att deras lektioner videofilmades, vilket därför inte skedde.

Studenterna informerades skriftligt om studien och möjligheten att neka observation, i samband med utskicket av antagningsbeskeden (se bilaga 1). De fick också information om detta muntligt av mig under kursintroduktionen. Ingen student hade något att invända mot

---

<sup>29</sup> Studiens syftesformulering kom senare att förändras, dock inte på något sätt som föranledde ny information till lärarna och studenterna, eller förnyat inhämtande av deras medgivande.

observationen under terminen. Inför kursintroduktionen hade den basgrupp som skulle följas valts ut genom lottdragning. Studenterna i basgruppen tillfrågades i samband med kursintroduktionen om att delta i ett antal gruppintervjuer under terminen, vilket samtliga tackade ja till. Studenterna fick varsitt anteckningsblock att föra frivilliga reflektionsanteckningar i under terminen, som utgångspunkt för gruppintervjuerna.

### ***Urval och bortfall av lektioner***

Polisutbildningens första termin innehåller många lärarledda lektioner, vilket skapar ett späckat schema. Räknar man in den tid som går åt till förflyttningar mellan olika lokaler är studenterna ofta upptagna av den schemalagda undervisningen från tidig morgon till sen eftermiddag. Eftersom avhandlingsprojektet utöver lektionsobservationerna också omfattade bland annat lärarintervjuer samt renskrivning och bearbetning av observationsanteckningar, tillät tiden inte att samtliga lektioner observerades. Studiens särskilda intresse gällde undervisningens förutsättningar för reflektion, varför det första urvalet av lektioner gjordes utifrån om lärarna hade reflekterande aktivitet som ambition med undervisningen. Lektioner som av lärarna beskrivits som syftande till ren fysisk träning eller någon typ av färdighetsträning valdes bort, t.ex. lektioner med bollsporter eller praktiska delar av livräddningsutbildningen.

Av tidsskäl fick ytterligare några av de kvarvarande lektionerna väljas bort. Vid något tillfälle missades en lektion på grund av att den med kort varsel flyttats. Dessa lektioner var dock utspridda på de olika ämnena och momenten. Detta innebär att studien ändå inkluderar de allra flesta lektionerna inom olika ämnen eller moment. Det begränsade bortfallet förändrar därför inte helhetsbilden.

Bortfallet blev dock relativt större bland lektionerna i praktiskt självskydd. Efter en tids observationer bedömde jag att undervisningen i denna del av ämnet Konflikthantering genom kommunikation och självskydd (KKS) var lika ensidigt inriktade på färdighetsträning som de lektioner som från början hade uteslutits ur studien. Det framgick under samtal med en av de undervisande lärarna, efter några av dessa lektioner, att upplägget av resterande lektioner skulle vara ungefär detsamma. När arbetet med studien krävde ytterligare bortval av lektioner bedömde jag att resterande självskyddslektioner var mindre viktiga att dokumentera än övrig undervisning, varför något fler lektioner uteslöts ur observationsstudien i detta ämne än i andra. Detta innebär att den faktiska frekvensen av lektioner med undervisningstyperna Formulering-Tillämpning-Övning (se kapitel 4) i kombination var något högre än i denna redovisning. Jag menar dock att dessa enstaka bortfall av lektioner var förhållandevis så få att de inte skapar någon väsentlig skevhet i beskrivningen av undervisningen.

## **Studiens begränsningar**

Samtidigt innebär bortvalet av vissa lektioner att studien kan ha missat lektioner som innehöll reflekterande aktivitet trots att denna inte funnits med i planeringen.

Valet att följa en särskild grupp studenter innebar att urvalet av observerade lärare avgjordes av vilka lärare som denna termin var utsedda att undervisa de nyantagna studenterna. Detta innebär att studien inte får information om hur lärarna eventuellt anpassar sin undervisning efter gruppen. Det blir därmed svårare att avgöra vilka aspekter av undervisningen som är återkommande i lärarens agerande, och vilka som beror på tillfälligheter, kontext eller lärarens ”dagsform”. Studien ger heller inte information om hur olika grupper förhåller sig till samma undervisningsform och -innehåll. Avsaknaden av sådana jämförelser begränsar vad man kan utläsa om gruppammansättningens betydelse för undervisningssituationen och lärandet. En alternativ forskningsdesign vore att välja ut ett antal lärare på Polisutbildningen och följa dem i deras undervisning av olika studentgrupper. Valet att följa en studentgrupp var pragmatiskt styrt: undersökningen intresserar sig för följderna av den undervisning som en student faktiskt möter, inte hur den undervisning som generellt bedrivs på utbildningen ser ut. Den enskilde studenten möter ett urval av den totala undervisningen, inte ett genomsnitt av den.

Min egen bakgrund som lärare och lärarutbildare kan ses som både en tillgång och ett potentiellt problem när jag iklär mig forskarrollen. Å ena sidan kan mina professionella kunskaper om och erfarenheter av undervisning och lärande innebära att jag lägger märke till saker som skulle undgå en forskare utan motsvarande egen praktisk undervisningserfarenhet. Eftersom jag har goda kunskaper om både möjligheter och svårigheter i undervisningssituationen, har jag redan på förhand kännedom om vad som kan vara värt att leta efter, och också en förståelse för de svårigheter som en lärare har att hantera.

Å andra sidan innebär min egen förförståelse, såsom den formats av min egen utbildning och yrkespraktik som gymnasielärare och lärarutbildare, en risk för att min upplevelse och analys av den observerade undervisningen också blir normativt bedömande. Särskilt i början av observationsstudien märkte jag att jag hade svårt att ta av mig mina ”bedömarglasögon”, vilket bland annat tog sig uttryck i att jag gjorde anteckningar om huruvida lärarens utformning eller genomförande av undervisningen var ”lämplig” eller ”bra”. Det fanns dock flera saker som i slutänden motverkade en alltför personligt värderande beskrivning. Den teoretiska bakgrunden tvingade mig att skala bort ovidkommande detaljer, vilka oftast visade sig vara just de värderande omdömena. Intervjuerna med studenterna bekräftade oftast mina uppfattningar av undervisningen, men korrigerade dem också vid

några tillfällen. Vidare identifierade textkritik från handledare och doktorander värderande tolkningar.

## 3.2 Analysens genomförande

### Datakonstruktion och tillämpning av teori

Det första steget i bearbetningen av empirin blev att renskriva observationsanteckningarna. Varje lektionsbeskrivning följdes sedan av fyra analyser.

I den första analysen utgick jag från Kolbs ELT och lärandemodell. Jag identifierade vilka typer av stoff och aktiviteter som studenterna mötte, och beskrev utifrån dessa vilka av Kolbs lärstilar som stimulerades av undervisningen. Detta angreppssätt visade sig fungera dåligt, varför denna analys senare gjordes om med utgångspunkt i MABU (se avsnitt 2.3).

I den andra analysen utgick jag från Deweys resonemang om intresse samt kontinuitets- och interaktionsprinciperna. Jag identifierade om och i så fall hur studenternas tidigare erfarenheter uppmärksammades och behandlades, vilka former av interaktion med innehållet som erbjöds, samt om och i så fall hur stoffet kopplades till studenterna själva och deras framtida yrkespraktik.

I den tredje analysen utgick jag från Moons gradering av reflektion (se avsnitt 2.1). Jag angav här den ungefärliga nivå som studenternas artikulerade reflektion huvudsakligen låg på under lektionen.

I den fjärde analysen identifierade jag aspekter av undervisningen med relevans för förutsättningar för reflektion, som inte självklart omfattades av de första tre analyserna. Bland dessa fanns till exempel lärarnas icke-verbala kommunikation, frågetekniker och olika sätt att engagera studenternas känslor. Resultatet av denna analys blev användbart framförallt i de slutgiltiga analyserna utifrån olika aspekter (se kapitel 6).

När alla de 79 observerade lektionerna hade analyserats och beskrivits enligt ovan, låg resultatet fortfarande på en tämligen empirinära nivå. För att kunna skapa en mer aggregerad resultatredovisning konstruerade jag tre olika tabeller utifrån analyserna. Var och en av tabellerna listade de observerade lektionerna i vänsterspalten, och angav värden för ett antal variabler för var och en av dem.<sup>30</sup>

Den första tabellen visade variabelvärden relaterade till undervisningens stoff och aktiviteter. Dessa omfattade bland annat vilka av undervisningstyperna i MABU som förekom under den enskilda lektionen,

---

<sup>30</sup> Vissa variabler fanns med i flera av tabellerna, för att underlätta jämförelser; samtliga variabler kunde inte inkluderas i en och samma tabell eftersom tabellens storlek skulle ha gjort den ohanterlig.

vilken typ av stoff som förekom, och om lektionen innehöll inslag av föreläsning.

Den andra tabellen visade variabelvärden relaterade till Deweys teori. Dessa angav om undervisningen innehöll behandling av studenternas tidigare erfarenheter, kopplingar mellan stoffet och studenterna själva och deras framtida yrkespraktik, någon form av interaktion med stoffet etc.

Den tredje tabellen visade variabelvärden relaterade till reflektion. Dessa angav om reflekterande aktivitet förekom hos studenterna eller läraren, och vilken eller vilka nivåer reflektionen huvudsakligen låg på.

Konstruktionen av tabellerna möjliggjorde en kvantifiering av lektioner med vissa värden. Till exempel kunde jag räkna fram hur stor andel av lektionerna som innehöll inslag av att studenterna reflekterade på djup nivå, och vilka undervisningstyper som var vanligast förekommande. De gjorde det också lättare att identifiera lektioner med intressanta kombinationer av variabelvärden, som exempelvis lektioner med praktiska övningar och djup reflektion, eller lektioner med alla fyra undervisningstyperna representerade. De relativa frekvenser som jag räknade fram med hjälp av variabelvärdena väckte i sin tur nya analysfrågor, exempelvis vilka skillnader som existerade mellan lektioner som hade likartade former och innehåll men olika resultat ifråga om reflektionsnivå. En redovisning av frekvenserna och en anslutande analys relaterad till Kolbs ELT presenteras i kapitel 4.

I nästa steg av analysarbetet valde jag ut de lektioner som innehöll djup reflektion. Dessa sexton lektioner delades in i grupper utifrån likheter i form och syfte (t.ex. föreläsningar i hörsal och examinerande gruppseminarier) och analyserades utifrån olika aspekter (se kapitel 5 och 6). Efter prövning av olika sätt att avgränsa och disponera analyserna valde jag slutligen att först göra en övergripande analys som fokuserar den reflekterande aktiviteten under lektionerna, och därefter en fyrdelad analys som mer ingående behandlar olika aspekter av undervisningen med betydelse för reflektionen. En detaljerad beskrivning av de olika analyserna och de fenomen i undervisningen som eftersökts ges i deras respektive avsnitt i kapitel 5 och 6.<sup>31</sup>

## **Att analysera undervisning**

Samtal och forskning om undervisning kräver att man kan benämna dess beståndsdelar. Dessa måste därför avgränsas, namnges och kategoriseras. Först när enskilda figurer kan urskiljas från bakgrunden och från varandra är det möjligt att jämföra dem och resonera kring hur de relaterar till varandra. Sådana resonemang kan ge kunskap om undervisningens olika

---

<sup>31</sup> Inför flera av analyserna utifrån de olika aspekterna i kapitel 5 och 6 konstruerade jag nya tabeller där jag valde ut de intressanta lektionerna och de för analyserna relevanta variablerna, som jag hämtade från de tre tidigare konstruerade tabellerna. Genom detta blev det åskådligare hur de utvalda lektionerna liknade eller skilde sig ifrån varandra ifråga om just dessa variabler.

aspekter och processer, och bidra till en förståelse av det komplexa samspel mellan innehåll, aktivitet, lärare och student som undervisning utgör.

Samtidigt sätter mångfalden av samverkande faktorer i undervisningen gränser för vad som är möjligt att undersöka:

Pedagogiskt handlande är för komplext och beroende av för många, delvis okända påverkande faktorer för att man på ett entydigt och lagbundet sätt verkligen skulle kunna förklara alla enskilda fenomen i en teori.

Denna tes gäller såväl för planering av undervisning som för utvärdering och analys. (Jank & Meyer 1997b:22)

Denna komplexitet tvingar forskaren att begränsa sin analys till enstaka faktorer, vilket innebär att andra försvinner ur blickfånget. Jank & Meyer menar att man därför måste fråga sig vilka slutsatser man kan dra utifrån forskningsresultaten. En analys som tar hänsyn till alla faktorer i undervisningen - om en sådan alls vore möjlig - skulle dock knappast hjälpa till att klargöra undervisningspraktiken. Enligt Jank & Meyer (1997a:49) kan det faktum att vi inte känner till eller försöker beskriva allt snarare ses som en fördel, eftersom förenklingar vid beskrivning av undervisningsverkligheten garanterar nyttan av forskningsresultaten i undervisningssituationen.

## **Kunskapsanspråk och nytta**

If you try and take a cat apart to see how it works, the first thing you have on your hands is a nonworking cat. (Adams 2002:135)

Mångfalden av påverkande och samverkande faktorer i undervisningssituationen kräver alltså att man bryter ner den didaktiska verkligheten i sina beståndsdelar och väljer bland dessa. Som ovanstående citat av Douglas Adams säger, ligger det dock en paradox i att det man måste göra för att förstå något kan vara just vad som förhindrar en sådan förståelse. Delarna måste studeras var för sig, men samtidigt är helheten något mer än summan av delarna.

Två praktiksituationer är heller aldrig helt identiska. Även om två lektioner skulle likna varandra ifråga om undervisningsmetoder, stoff och grupp sammansättning, finns det ett myller av andra faktorer som också påverkar situationen. Därför skulle det även med god kännedom om förutsättningarna vara svårt att avgöra exakt vilka delar av kontexten som leder fram till ett visst resultat, och hur detta därmed kan säkerställas.

Detta väcker frågor om vad som är möjligt att veta om komplexa praktiker, och vilka möjligheter det finns att generalisera från kvalitativa studier av dem. I föreliggande studie har jag försökt vara öppen för många

olika samverkande aspekter av undervisningspraktiken. Antalet lektioner är ganska stort, vilket gör det rimligare att resonera kring tendenser än om studien hade begränsats till några enstaka lektioner. Samtidigt är det naturligtvis svårt för mig som forskare att utifrån enbart detta underlag generalisera till andra undervisningssammanhang; det vore förmodligen vanskligt att ens försöka generalisera till all undervisning som just dessa observerade lärare genomför. Detta är heller inte studiens ambition. Att överföra resultat fordrar empirisk kännedom om de kontexter man vill generalisera till; Lincoln & Guba beskriver det som att man behöver empirisk kännedom om både den "sändande" och den "mottagande" kontexten. Därför är det den som vill tillämpa forskningsresultaten, snarare än forskaren själv, som behöver skaffa empiriskt stöd för att de båda kontexterna är tillräckligt lika (Lincoln & Guba 1999:404). Med hänvisning till detta resonemang påpekar Staffan Larsson att "forskarens tolkning skapar möjligheter att identifiera ett fenomen eller en process som man annars inte uppfattar eller se det på ett annat sätt – den heuristiska kvaliteten i tolkande forskning" (Larsson 2010:64). Kvalitativa studier skiljer sig från kvantitativa så tillvida att de inte eftersträvar statistisk generalisering till en population, utan snarare "analytisk" eller teoretisk generalisering; man generaliserar till teori (Ritchie & Lewis 2003:265; Yin 2009:15). Även om det empiriska underlaget är för begränsat för att statistisk generalisering ska kunna motiveras, kan enskilda fall bidra med värdefull kunskap; till exempel menar Simons att även det partikulära kan kommunicera universella "sanningar" (Simons 2009:167).

Generaliseringsproblemet är dock inte begränsat till kvalitativa studier. Även i en kvantitativ studie där empirin utgörs av ett mycket stort antal lektioner måste forskaren göra ett urval av aspekter; även om statistiska samband skulle kunna påvisas mellan olika faktorer, existerar dessa i praktiken tillsammans med mängder av andra påverkande faktorer. Statistiska inferenser baserade på stickprov, även stora sådana, berövas ofta sin kontext när man generaliserar över tid och rum (Patton 1980:487). Denzin & Lincoln (1998:197) skriver att sådana generaliseringar kan anses förlora i relevans, eftersom de bara är tillämpbara i sammanhang som är lika avkontextualiserade (författarna exemplifierar med laboratorieexperiment). Den kunskap man kan vinna av en sådan studie skulle kunna beskrivas som sanningar som är giltiga bara så länge som man inte tar hänsyn till kontexten. Det är därför min uppfattning att undervisning bör studeras i sitt verkliga sammanhang, det vill säga under lektioner.

När man kan benämna vad man gör så framträder det också tydligare för en själv. Enligt Dewey är det medvetandegörandet som ger våra erfarenheter mening, och därigenom låter oss hantera framtida erfarenheter på ett mer informerat sätt. Att undervisning är en komplex och svårfångad praktik gör

den inte till något magiskt och oförklarligt. Med en formulerad förståelse av undervisning kan lärarens didaktiska val göras på informerade grunder.

## **Kapitel 4 - Undervisningstyper**

I detta kapitel presenteras en analys av det empiriska materialet utifrån den modell för analys och beskrivning av undervisning (MABU) som presenterades i kapitel 2. Analysen av den observerade undervisningens undervisningstyper syftar till att ge en övergripande bild av undervisningens utformning. Den utgör också utgångspunkt för de fortsatta analyserna i kapitel 5 och 6, som behandlar förutsättningar för reflektion utifrån olika aspekter.

De referenser som inleds med "Obs." i de följande beskrivningarna avser observationsanteckningarna från dessa datum. Den framställning som följer på en referens bygger på den angivna observationsanteckningen till dess att en ny referens anges. Som nämnts i avsnitt 3.1 arkiverades anteckningarna även med tidsangivelser i de fall då flera lektioner observerades under samma dag. För att undvika otympliga referenser har tidsangivelserna utelämnats i redovisningen.

### **4.1 Klassificering av undervisning utifrån MABU**

De 79 observerade lektionerna varierade ifråga om vilken typ av stoff som behandlades, samt huruvida bearbetande aktiviteter förekom och av vilken typ dessa i så fall var. Därmed varierade det vilka undervisningstyper som förekom, totalt sett och under de enskilda lektionerna.

Klassificeringen av undervisningen med hjälp av MABU:s undervisningstyper har genomförts genom att jag har identifierat vilken typ av stoff och vilken typ av bearbetande aktivitet som en lektion eller en del av en lektion huvudsakligen bestod av. Till exempel bestod det examinerande seminariet kring Polislagen genomgående av att studenterna samtalande med varandra och läraren om innehållet i en bok om Polislagen och ett antal hypotetiska situationer (Obs. 090921). Undervisningen innebar således att studenterna fick verbalisera sina reflektioner kring ett teoretiskt stoff, vilket placerar undervisningen i det fält i MABU som motsvarar undervisningstypen Diskussion.

En dryg tredjedel av lektionerna innehöll fler än en undervisningstyp (vilket beskrivs närmare nedan). I viss mening kan undervisningen under en lektion förstås sägas vara en enda kontinuerlig erfarenhet utan gränser, men som Dewey skriver framträder erfarenheten ändå som en serie sammanlänkade men avgränsade delar, likt trappstegen i en trappa (Dewey 1980:36ff). I analysen har jag därför avgränsat och beskrivit delar av undervisningen utifrån när läraren har introducerat ett nytt stoff eller en ny bearbetande aktivitet. Exempelvis en lektion i självskydd inleddes med att läraren demonstrerade olika självskyddstekniker genom muntliga

instruktioner och praktisk förevisning, varpå studenterna fick träna teknikerna tillsammans, för att slutligen verbalisera reflektioner kring upplevelserna under träningen (Obs. 090923). Studenterna fick alltså först ta del av en kort Föreläsning med Förevisning, vilka inte räknas som undervisningstyper i MABU eftersom de saknar bearbetande aktivitet. Därefter fick studenterna försöka bearbeta de teoretiska instruktionerna genom praktisk handling, vilket motsvarar undervisningstypen Tillämpning. De fick även utgå från de konkreta upplevelserna av Förevisningen och ägna sig åt prövande praktisk bearbetning i form av teknikträning, vilken gav nya konkreta upplevelser för studenterna att förhålla sig till, vilket motsvarar undervisningstypen Övning. Slutligen fick de verbalisera sina reflektioner kring de konkreta upplevelserna under träningen, vilket motsvarar undervisningstypen Formulering. Utöver den inledande Föreläsningen/Förevisningen bestod lektionen alltså av tre undervisningstyper, som gavs olika stort tidsutrymme.

Gränserna mellan de olika undervisningstyperna var dock ofta något flytande. Som framgår av det ovanstående exemplet med självskyddslektionen kunde studenterna ibland få utgå från både konkret och teoretiskt stoff, praktiskt taget simultant. Det är också svårt att dra någon exakt gräns mellan när studenterna först försökte tillämpa teknikinstruktioner i handling och när denna aktivitet övergick i ett mer intuitivt prövande utifrån de fysiska upplevelserna under övningen. Klassificeringen av dessa delar som både Tillämpning och Övning syftar dock till att visa att studenterna faktiskt mötte både teoretiskt och praktiskt stoff under lektionen.

Stoffdimensionen i MABU ska också ses som en glidande skala mellan konkret och teoretiskt stoff. Analysen syftar inte till att bestämma någon exakt position på skalan för stoffet, utan till att göra en ungefärlig uppskattning av var stoffet huvudsakligen placerar sig. Till exempel, om en student under en teoretisk diskussion vid något tillfälle kortfattat återger sina reflektioner kring ett minne av en konkret upplevelse, bedöms diskussionen som helhet vara teoretiskt inriktad och klassificeras därför som Diskussion. Om samtalet däremot övergår till att mer omfattande bestå av reflektioner kring konkreta upplevelser finns det skäl att klassificera aktiviteten som Formulering. Under vissa aktiviteter såsom rollspel och simuleringar växlade studenterna då och då mellan praktisk handling och korta strategidiskussioner (t.ex. Obs. 090915, 090916, 091209). Sådana inslag har i analysen kategoriserats enbart som Övning (inte som Övning med Formulering) eftersom de huvudsakligen innebar praktisk prövande handling utifrån konkreta upplevelser.

Motsvarande bedömning har gjorts även i analysen av undervisningens bearbetande aktiviteter. Vissa av dessa är relativt enkla att placera nära någon av de två polerna i den horisontella dimensionen, såsom

verbaliserande reflektion under diskussioner eller praktisk-fysisk övning i självskyddstekniker. Andra aktiviteter innehåller en blandning av verbaliserande och icke-verbaliserande inslag, såsom rollspel och simuleringar. Sådana inslag har hänförts till en ungefärlig position i den horisontella dimensionen utifrån vad som huvudsakligen präglade dem; exempelvis hamnar rollspel med betoning på agerande (men inslag av diskussion) närmare den icke-verbaliserande praktiska polen, medan simuleringar med betoning på teoretisk problemlösning (men inslag av fysiskt agerande) hamnar närmare den verbaliserande reflekterande polen. Avsikten är att nå en klassificering utifrån vad som huvudsakligen kännetecknar aktiviteten, inte att identifiera varje enskild beståndsdel i aktiviteterna.

## **4.2 Typer av stoff**

Den ena polen i stoffdimensionen i MABU motsvarar konkreta upplevelser och icke-verbaliserad kunskap. Detta stoff kan bestå av till exempel film och teater, rollspel och andra fysiska interaktiva övningar, eller olika estetiska uttryck. Denna typ av stoff förekommer under 39 % av de observerade lektionerna.

Den andra polen i stoffdimensionen motsvarar stoff som utgörs av teoretisk återgiven kunskap, mer eller mindre abstrakt och generaliserad. Denna kan bestå av till exempel muntliga presentationer eller texter. Denna typ av stoff förekommer under praktiskt taget varenda observerad lektion; det enda undantaget skulle kunna sägas vara när studenterna uteslutande reflekterade kring tidigare upplevelser, vilket skedde under endast två lektioner under terminen.

### **Föreläsning och förevisning**

Undervisningstyperna i MABU utgörs av kombinationer av en viss typ av stoff och en viss typ av bearbetande aktivitet. Tillfällen då ett stoff presenteras för deltagarna utan att de engageras i någon bearbetande aktivitet hamnar därför utanför de fyra undervisningstyperna i MABU. När stoffet i sådana fall är huvudsakligen muntligt återgiven teoretisk kunskap, benämns undervisningen i denna text som "föreläsning". När stoffet i sådana fall är konkret och icke-återgivet, benämns undervisningen i denna text som "förevisning".

Var tredje observerad lektion (35 %) saknade helt bearbetande aktiviteter. Den typiska formen i dessa fall var föreläsning. Under dessa lektioner presenterade läraren teoretisk kunskap, muntligt eller skriftligt, med studenterna som åhörare.

Under vissa av de lektioner som innehöll konkret stoff interagerade studenterna på något sätt direkt med detta, till exempel i form av rollspel

kring polisuppdrag eller andra typer av praktiska övningar. Under andra lektioner ingick stoffet som en förevisning, till exempel när två lärare under en föreläsning framförde dramatiseringar som illustration av det teoretiska innehållet. Dessa konkreta inslag åtföljdes så gott som alltid av någon form av bearbetande aktivitet, det vill säga, inslagen utgjorde stoffdimensionen i någon undervisningstyp.

Konkret stoff förekom under hela 31 av de 79 observerade lektionerna (39 %), vilket ska sättas i relation till att 28 (35 %) av de observerade lektionerna alltså bestod enbart av föreläsning utan bearbetande aktivitet. Av de lektioner som inte var rena föreläsningar innehöll 60 % konkret stoff. Utöver de observerade lektionerna deltog studenterna i åtskilliga renodlat praktiska lektioner, som ej ingår i studien. Därför får det anses ha varit mycket vanligt med inslag av konkret stoff i den totala undervisningen under terminen. Emellertid varierade det kraftigt mellan lektionerna hur mycket tid som ägnades åt detta stoff, och hur detta behandlades.

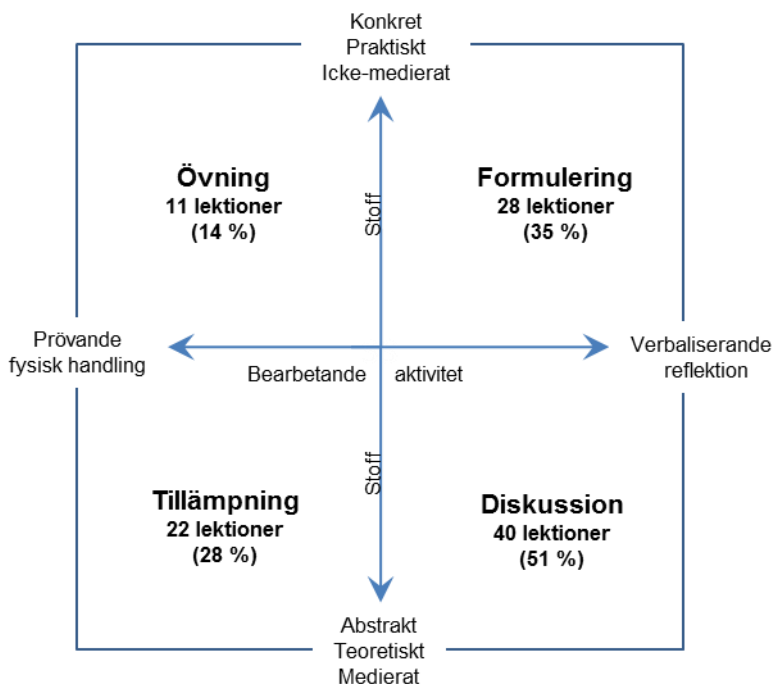
När konkret stoff ingick i lektionerna, bearbetades det så gott som alltid på något sätt, och ingick därför i någon av MABU:s undervisningstyper. Teoretiskt stoff däremot lämnades ofta obearbetat under lektionerna.

Elva av lektionerna med konkret stoff genomfördes under ett tvådagarsinternat inom momentet "Polisen i samhället". Större delen av tiden under dessa lektioner ägnades åt praktiska övningar. Av de resterande observerade lektionerna med konkret stoff under terminen innehöll ungefär hälften rollspel, självskyddsövningar och användning av datorprogram. Även under dessa lektioner ägnades en stor del av tiden åt det konkreta stoffet. Under återstoden av lektionerna med konkret stoff bestod detta av t.ex. filmvisning, dramatiseringar och praktiska övningar. Under dessa lektioner gavs det konkreta stoffet ett mer begränsat tidsutrymme, från några minuter upp till ungefär en kvart.

Sammanfattningsvis var stoffet under de observerade lektionerna till allra största del teoretiskt, ofta muntligt återgivet av läraren. När stoffet var av konkret typ utgjorde det oftast större delen av lektionerna, men åtföljdes så gott som alltid av något mått av teoretisk återgiven kunskap. Återgivet teoretiskt stoff i form av Föreläsning fick alltså ofta utgöra hela lektionsinnehållet under terminen, medan konkret stoff i form av förevisning eller övningar alltid användes som illustration av teori, eller som utgångspunkt för diskussion eller någon form av praktisk användning. Studenterna var därmed under terminen ofta åhörare till föreläsningar, men aldrig enbart åskådare vid en förevisning. Teoretiskt stoff verkade alltså anses kunna stå för sig självt, eller lämnas till studenterna att bearbetas utanför lektionstid, till skillnad från konkret stoff som verkade anses kräva bearbetning under lärarnas ledning.

### 4.3 Undervisningstypernas förekomst

65 % av de 79 observerade lektionerna innehöll en eller flera av de undervisningstyper som MABU beskriver. Figur 6 visar hur ofta undervisningstyperna förekom som enda undervisningstyp under en lektion eller som en av flera undervisningstyper i kombination.



Figur 6: Undervisningstypernas totala frekvens.

Den vanligast förekommande undervisningstypen under de observerade lektionerna var *Diskussion*, som förekom under 51 % av de 79 lektionerna. I denna typ utgörs stoffet av återgiven teoretisk kunskap, med olika grad av abstraktion. Den bearbetande aktiviteten består av verbaliserande reflektion. Även om varannan av de observerade lektionerna innehöll något inslag av denna undervisningstyp, varierade det stort hur mycket tid som ägnades åt den. Till exempel ägnades en hel 90-minuterslektion under internatet åt att diskutera polisrollen och stresshantering, medan en föreläsning om

rättspsykiatri begränsade inslagen av Diskussion till några minuters samtal i ”bikupor”.

Näst vanligaste undervisningstyp var *Formulering*, som förekom under 35 % av de observerade lektionerna. I denna typ utgörs stoffet av konkreta upplevelser. Den bearbetande aktiviteten består liksom i Diskussion av verbaliserande reflektion, som syftar till att sätta ord på upplevelserna. Tidstilldelningen till Formulering varierade också mellan lektionerna, från hela lektioner med reflektion kring upplevelser under samarbetsövningar, till korta kommentarer i anslutning till teknikträning under lektioner i praktiskt självskydd.

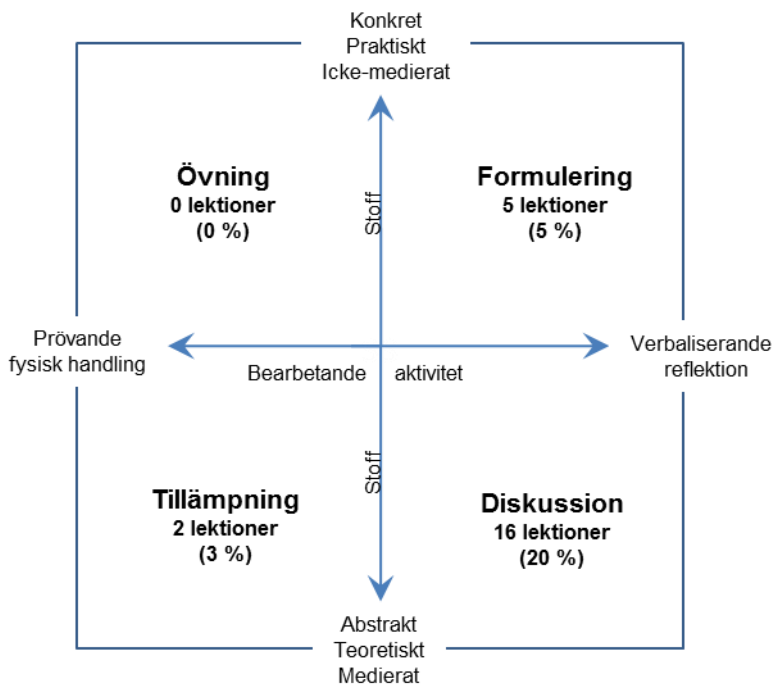
*Tillämpning* förekom under 28 % av de observerade lektionerna. I denna undervisningstyp utgörs stoffet av återgiven teoretisk kunskap, och den bearbetande aktiviteten av praktisk användning av denna kunskap. Detta kan ske genom verbaliserande aktivitet som planering av handlingar och strategier, eller genom konkret handlande i någon form av experiment. Tillämpning förekom bland annat då studenterna fick organisera sitt arbete i praktiska övningar utifrån muntliga och skriftliga instruktioner, till exempel i den diskussionsbaserade simuleringen ”Subarctic” och de fysiska samarbetsövningarna, som genomfördes under ett internat (se kapitel 5).

*Övning* förekom under endast 14 % av de observerade lektionerna. I denna typ utgörs stoffet av konkreta upplevelser som till exempel fysiska övningar, icke- medierad kunskap eller estetiska upplevelser. Den bearbetande aktiviteten består av ett aktivt fysiskt prövande av stoffet, till exempel genom fysisk interaktion, intuitivt prövande och med lite eller ingen verbalisering. Till exempel förekom Övning under internatet, i form av samarbetsövningar och simuleringar.

Det var ofta svårt att dra en skarp gräns mellan undervisningstyperna, då undervisningen växlade mellan olika typer så att de förekom närmast simultant. De ovan angivna frekvenserna visar inte hur mycket tid som totalt ägnades åt de olika undervisningstyperna, vilket varierade kraftigt mellan de olika lektionerna. Frekvenserna ger dock en uppfattning om hur ofta lärarna funnit det lämpligt att använda en viss undervisningstyp, och även hur varierad undervisningen var ifråga om undervisningstyper. Den vanligaste enskilda varianten (utöver lektioner med enbart föreläsning) var lektioner med endast en undervisningstyp. Lektioner med fler än en undervisningstyp (två, tre eller fyra stycken) var dock sammantagna fler än lektionerna med endast en undervisningstyp.

## **Lektioner med en undervisningstyp**

28 % av de observerade lektionerna innehöll en enda av MABU:s undervisningstyper, ofta i kombination med föreläsning. Figur 7 visar hur ofta en undervisningstyp förekom som enda undervisningstyp under en lektion.



Figur 7: Undervisningstypernas frekvens som enda undervisningstyp under en lektion.

Under sexton lektioner var Diskussion den enda förekommande undervisningstypen. Dessa lektioner ägnades i övrigt, ofta i huvudsak, åt föreläsning. Lektioner som helt eller nästan helt ägnades åt Diskussion förekom bara i några enstaka fall under terminen.

Under fyra av de observerade lektionerna var Formulering den enda förekommande undervisningstypen. Exempel på sådana lektioner är när studenterna fick reflektera kring ett självskattningstest om prestationsförmåga och stresstålighet som de nyss fyllt i. Lektioner med Formulering som enda undervisningstyp var ovanliga, och i de fall de förekom utgjorde Formulering en mycket begränsad del av lektionen; resten av tiden ägnades huvudsakligen åt föreläsning.

Under endast två av de observerade lektionerna var Tillämpning den enda förekommande undervisningstypen. Dessa lektioner bestod av att studenterna utifrån givna instruktioner fick prova att söka och registrera information i olika program och databaser. Även under dessa lektioner förekom undervisningstypen tillsammans med inslag av föreläsning.

Lektioner med enbart Övning som undervisningstyp förekom inte bland de observerade lektionerna; Övning användes alltid i kombination med andra undervisningstyper.

### **Lektioner med två undervisningstyper**

Tolv av de observerade lektionerna (15 %) innehöll två olika undervisningstyper. Dessa lektioner var fördelade över samtliga moment under terminen.

**Tabell 1: Lektioner med 2 undervisningstyper**

Undervisningstyper	Förekomst, antal lektioner	Andel av observerade lektioner
<b>Formulering-Diskussion</b>	7	9 %
<b>Diskussion-Tillämpning</b>	3	4 %
<b>Formulering-Tillämpning</b>	2	3 %
<b>Övriga kombinationer</b>	0	0 %

Den vanligaste kombinationen av två undervisningstyper, som förekom under sju lektioner (9 %), var Formulering-Diskussion. Denna kombination innebär att en konkret upplevelse utgör det stoff som studenterna först får klä i ord och sedan diskutera. Ett exempel på denna kombination var när basgrupperna under en föreläsning om etik fick se en spelfilm som illustrerar olika etiska dilemman, och därefter fick formulera sina reflektioner kring filmen och diskutera denna. Ett annat exempel var när studenterna under internatet fick verbalisera sina upplevelser under de praktiska övningarna, och diskutera dessa med varandra.

Kombinationen Diskussion-Tillämpning förekom under tre lektioner (4 %). Exempel på detta var olika informationssökningar som studenterna fick göra i datasal eller i biblioteket. Studenterna fick diskutera ett teoretiskt stoff, till exempel hur ett visst brott ska benämnas, och därefter tillämpa detta och instruktioner i sökteknik genom att leta upp relevanta lagtexter.

Kombinationen Formulering-Tillämpning förekom också i några enstaka fall. Detta skedde under lektioner som i huvudsak bestod av föreläsning. Delar av föreläsningen illustrerades med hjälp av övningar, som studenterna sedan fick reflektera kring, dock utan att föra reflektionerna vidare i någon egentlig Diskussion.

Det förekom inga andra kombinationer med enbart två undervisningstyper; Övning ingick alltså inte i någon sådan lektion. Däremot

innehöll var femte lektion kombinationer av tre eller fyra undervisningstyper.

### **Lektioner med tre eller fyra undervisningstyper**

Sexton av de observerade lektionerna (20 %) innehöll tre eller fyra olika undervisningstyper, alltså hela eller nästa hela det spektrum som MABU täcker in. Samtliga av dessa lektioner innehöll inslag av att läraren presenterade kunskap muntligt, men även inslag av konkreta upplevelser. Samtliga lektioner innehöll inslag av verbaliserad reflektion.

**Tabell 2: Lektioner med 3 eller 4 undervisningstyper**

Undervisningstyper	Förekomst, antal lektioner	Andel av observerade lektioner
Samtliga	7	9 %
Formulering-Diskussion-Tillämpning	5	6 %
Formulering-Tillämpning-Övning	2	3 %
Formulering-Diskussion-Övning	1	1,5 %
Diskussion-Tillämpning-Övning	1	1,5 %

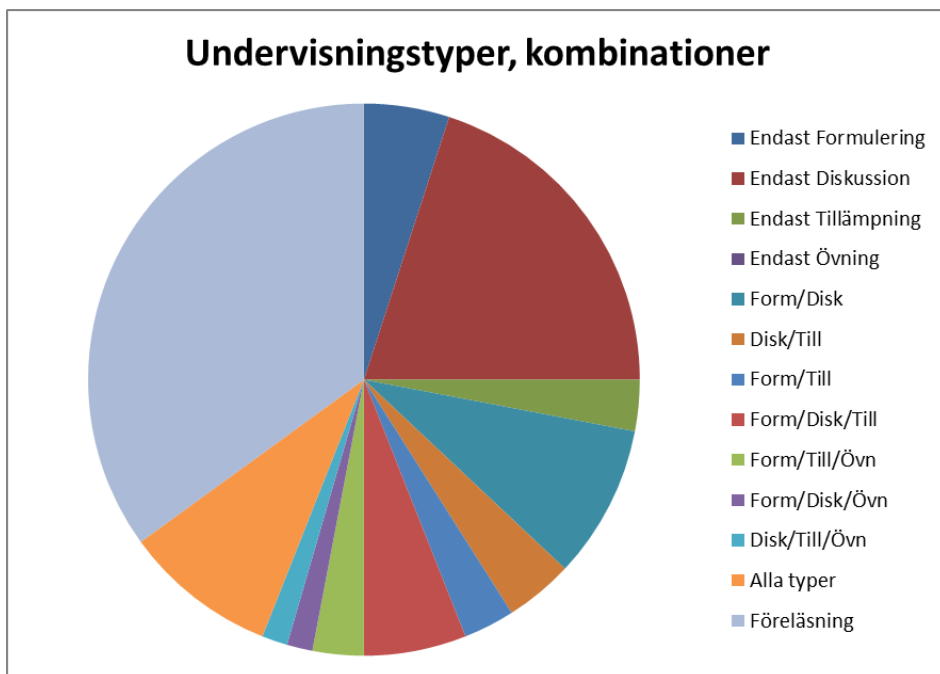
Den vanligaste kombinationen av tre undervisningstyper var Formulering-Diskussion-Tillämpning, som förekom under fem lektioner (6 %). Innehållet i dessa lektioner var skiftande: redovisningar av muntliga presentationer utifrån givna instruktioner, och formulering av feedback på dessa; en diskussionsbaserad simulering; en föreläsning om kommunikativt och taktiskt förhållningssätt med praktiska övningar; en fiktiv brottsplatsundersökning; samt en föreläsning om rättspsykiatri med inslag av diskussion i ”bikupor”.

De lektioner som innehöll kombinationen Formulering-Tillämpning-Övning bestod av praktisk träning i självskyddstekniker. Under dessa lektioner gav läraren muntliga instruktioner och förevisade även hur olika tekniker utförs, till exempel hur man lägger ner en person på marken och sätter på handfängsel. Därefter fick studenterna träna sig i att utföra teknikerna på varandra, vilket följdes av kortare reflektion kring upplevelserna. Lektionerna saknade undervisningstypen Diskussion; studenterna fick sätta ord på sina upplevelser, men det skedde inget problematiserande eller fördjupande samtal kring erfarenheterna. Det allra mesta av tiden under dessa lektioner ägnades åt Övning.

Det kan tänkas att lärarna hade för avsikt att väcka diskussion även om detta inte skedde. Kanske hade lärarna en annan uppfattning än jag om vad som definierar reflektion. Användning av våldsmedel, som självskyddsteknikerna innebär, diskuterades visserligen under andra lektioner under terminen. Faktum kvarstår dock att det inte förekom någon egentlig Diskussion, och ganska lite Formulering, under de observerade lektionerna i självskydd.

Kombinationerna Formulering-Diskussion-Övning och Diskussion-Tillämpning-Övning förekom under varsin lektion. Den förstnämnda kombinationen förekom under en lektion i ämnet "Konflikthantering genom kommunikation och självskydd" (KKS), då studenterna fick delta i rollspel, i vilka de skulle agera som en polispatrull på olika uppdrag. Rollspelen följdes upp med verbaliserande reflektion kring upplevelsorna, och diskussion kring lämpliga taktiska förhållningssätt utifrån hur studenterna agerat. Den andra kombinationen förekom under en av de lektioner som utgjorde "samarbetsbanan" under internatet. Studenterna fick diskutera sig fram till en lämplig strategi för att lösa en praktisk uppgift, men denna följdes inte upp med någon verbalisering av reflektioner kring upplevelsorna.

Den vanligaste kombinationen bland lektioner som kombinerade fler än två undervisningstyper var dock den som inkluderade alla fyra undervisningstyperna. Denna förekom under sju lektioner (9 %), vilket gör den till den näst vanligast förekommande kombinationen jämte Formulering-Diskussion. Endast lektioner som uteslutande bestod av Diskussion var vanligare (20 %). Denna heltäckande kombination av typer var dock inte kännetecknande för undervisningen generellt under terminen. Även om den förekom lika ofta som kombinationen Formulering-Diskussion (i snitt var elfte lektion), var alla utom en av dessa lektioner koncentrerade till tvådagarsinternatet i början av terminen. Undervisningstypen Övning var den som fick mest utrymme under dessa lektioner, men utöver internatdagarna förekommer den bara vid fyra tillfällen.



Figur 8: Kombinationer av undervisningstyper under de observerade lektionerna.

Lektionerna med tre eller fyra undervisningstyper är särskilt intressanta med hänsyn till studenternas reflekterande aktivitet. Lektioner som kombinerade alla de fyra undervisningstyperna utgör en tredjedel av alla lektioner under vilka studenterna reflekterar på djup nivå (se kapitel 5). Djup reflektion förekom även under vissa av lektionerna med tre undervisningstyper. Bland de senare finns intressanta likheter och skillnader. Två lektioner kunde vara snarlika till upplägget - bestående av tre undervisningstyper och fyllda med praktiska fysiska övningar som syftade till att fokusera gruppens agerande och upplevelser – men skilja sig markant åt när det gäller reflektionen. Till exempel innehöll en lektion med en samarbetsövning ingen reflektion alls, medan en annan lektion med samma typ av stoff och aktivitet, genomförd strax därpå, innehöll reflektion på djup nivå.



# Kapitel 5 - Reflekterande aktivitet

I detta kapitel fokuseras en särskild aspekt av undervisningen, nämligen den bearbetande aktivitet som benämns reflektion. I enlighet med min diskussion i avsnitt 2.3 har jag valt att reservera begreppet "reflektion" för den typ av rationella, intellektuella, verbaliserande aktivitet som bland andra Dewey och Kolb beskriver. Den typ av aktivitet som Schön kallar "reflection-in-action" omfattas i denna studie av det intuitiva provande som Kolb beskriver som "aktivt experimenterande" eller en ackommodativ strategi, och som i MABU ryms inom undervisningstyperna Tillämpning och Övning.

## 5.1 Gradering av studenternas reflektion

Eftersom denna studie intresserar sig för undervisningen och vilka förutsättningar den ger, omfattar redovisningen endast reflekterande aktiviteter. När jag i följande framställning anger att ingen reflektion skedde under en lektion, avser detta således att det inte förekom någon verbaliserad, observerbar reflektion. Det är naturligtvis fullt möjligt att studenterna reflekterade tyst för sig själva, men detta faller utanför studiens fokus.

Graderingen av studenternas reflektion gjordes utifrån Jennifer Moons modell med fyra nivåer av reflektion i texter (Moon 2004:214ff), vilka jag har beskrivit i kapitel 2. Genom att gradera den artikulerade reflektionen hos deltagarna menar jag att man får en indikation på dels huruvida aktiviteterna ger förutsättningar för reflektion, dels vilken nivå av reflektion de ger förutsättningar för. Syftet med graderingen är dock att nå närmare kunskap om undervisningen, inte om studenternas lärande - därav den sammanfattande graderingen av reflektionen.

Under observationerna gjorde jag för varje lektion anteckningar om huruvida reflekterande aktivitet förekom och, i så fall, vilken av Moons reflektionsnivåer som samtalen som helhet huvudsakligen uppvisade. Jag gjorde inte någon detaljerad dokumentation av studenters och lärares utsagor, utan graderingen av reflektionen avser den nivå som jag under lektionerna bedömde att den sammanlagda reflektionen huvudsakligen befann sig på.<sup>32</sup>

På så sätt hänförde jag samtal som till stor del rörde sig på ett ytligt deskriptivt plan till nivå 1 eller 2, även om deltagare vid enstaka tillfällen

---

<sup>32</sup> Avsaknaden av en detaljerad dokumentation av samtalen kan förstås anses vara en svaghet i studien, eftersom det försvårar en kontroll av om mina bedömningar är rimliga. Visserligen existerar videospelningar av flertalet av de observerade lektionerna, men dessa är mer problematiska som bedömningsunderlag med hänsyn till deltagarnas rätt till anonymitet. Bedömningar av innehållet i studenters muntliga framställningar, utifrån tydligt specificerade kriterier, är dock vanliga inslag i högre utbildning, exempelvis vid exminerande litteraturseminarier. Sådana bedömningar åtföljs sällan av någon fullständig dokumentation av den muntliga framställningen, utan vilar på ett förtroende för lärarens professionella förmåga att göra sådana bedömningar. Examinerande bedömningar av detta slag har också ingått i mina uppgifter under femton år som lärare och lärarutbildare. För ett vidare resonemang om trovärdighet i kvalitativa analyser, se kapitel 3, avsnittet "Metodologiska utgångspunkter".

formulerade iakttagelser som kan hänföras till djupare reflektionsnivåer. Till exempel deltog studenterna under några internatdagar i en lektion kallad "backspegeln", då de gavs tillfälle att reflektera kring sina upplevelser under dagens övningar (Obs. 090915). Även om någon enstaka student under dessa samtal föreslog problematiserande frågor kring hur händelser under en av övningarna kunde liknas vid aspekter av polisyrket, var övriga studenters inlägg mest bestod av kortfattade åsikter om huruvida övningen hade varit "bra" eller "rolig". Samtalen bedömdes därför ligga huvudsakligen på en deskriptiv nivå, vilket motsvarar de lägre nivåerna i Moons modell. På samma sätt bedömde jag samtal som innehållit längre och enligt Moon mer avancerade resonemang som djup reflektion, även om samtalen till vissa delar också rörde sig på ytligare nivåer. Ett exempel är seminariet kring studenternas etikportfolios, då studenterna visserligen ibland enbart beskrev intryck eller ventilerade åsikter, men på det hela taget förde en problematiserande diskussion kring antaganden, värderingar och känslomässiga reaktioner (Obs. 091118; se nedan). Avsikten var att nå en övergripande kunskap om reflektionsnivåerna under lektionerna, och att kunna urskilja lektioner med reflektion på djup nivå (se nedan).

I följande avsnitt presenteras inledningsvis en övergripande beskrivning av förekomsten av reflekterande aktivitet på olika nivåer under de observerade lektionerna. Därefter följer en fördjupad analys av undervisningen under de lektioner då studenterna uppvisade reflektion på djup nivå.

## **5.2 Reflekterande aktivitet under terminen**

Av de 79 observerade lektionerna under den första terminen på Polisutbildningen saknade 14 stycken (18 %) helt reflekterande aktivitet. Under dessa lektioner deltog studenterna inte i samtal, och läraren förde inga reflekterande resonemang. Ett typiskt exempel på sådana lektioner var föreläsningar där läraren enbart presenterade fakta. Bland de 79 observerade lektionerna fanns vidare 22 stycken (28 %) då studenterna inte deltog i reflekterande aktivitet men läraren förde reflekterande resonemang. Exempel på sådana lektioner var föreläsningar då läraren jämförde olika perspektiv, eller visade hur en teori kan användas för att kritiskt granska någon företeelse. Vid dessa tillfällen var studenterna lika mycket åhörare som vid vanliga faktaförmedlande föreläsningar, men innehållet skiljde sig kvalitativt åt genom att läraren inte bara förmedlade information som fakta, utan även modellerade reflektion och signalerade att stoff kan vara tolkningsbart. Studenterna var alltså mottagare av förmedlad kunskap, utan

att delta i någon reflekterande aktivitet, under nära hälften av de observerade lektionerna (36 av 79, cirka 46 %).

Under de resterande 43 av de av de observerade lektionerna (54 %) deltog studenterna i reflekterande aktiviteter, i olika omfattning och på olika nivåer. Under 6 lektioner (7,5 %) låg studenternas reflektion som högst på nivå 1, där ringa eller ingen reflektion sker; studenterna deltog i aktiviteter som syftar till att vara reflekterande (som t.ex. diskussioner), men deras utsagor bestod av ren deskription, såsom redogörelser för händelseförlopp, eller påstående och värderingar som inte motiverades. Under 11 lektioner (14 %) varierade studenternas reflektion mellan nivå 1 och nivå 2; en stor andel av utsagorna var ren deskription, men det formulerades också frågor och hypoteser som skulle ha kunnat leda till djupare reflektion, även om dessa inte besvarades eller utvecklades. Under 10 lektioner (12,5 %) låg reflektionen generellt på nivå 2, ibland med antydning om högre nivåer; samtalen präglades av försök till problematisering av innehållet, då studenterna ställde frågor eller formulerade problem, även om dessa inte riktigt besvarades eller utvecklades i mer ingående resonemang. Under 16 lektioner (20 %) låg reflektionen huvudsakligen på nivå 3 eller högre; studenterna anförde olika perspektiv som jämfördes och diskuterades, tog hänsyn till hur känslor och omgivande faktorer kan påverka tolkningen, och erkände möjligheten till olika synsätt. Under sju av dessa lektioner (9 %) nådde reflektionen delvis nivå 4, då studenterna även ägnade sig åt kritisk självreflektion och metadiskussion kring hur de tolkade stoffet.

Sammantaget förde studenterna reflekterande samtal på djup nivå (nivåerna 3 och/eller 4) vid ungefär var femte lektionstillfälle. Samtal på lägre reflektionsnivå, då problem formulerades men inte bearbetades, fördes vid ungefär var åttonde lektionstillfälle, och ungefär lika ofta fördes samtal utan egentlig reflektion.

Den tid som ägnades åt dessa reflekterande samtal varierade starkt mellan de olika lektionerna. Till exempel ägnades ett helt seminarium i etikämnet åt reflekterande samtal. Detta samtal var ett av de som nådde de djupaste reflektionsnivåerna, även om nivån fluktuerade under seminariet. Vid andra tillfällen ägnades endast kortare stunder åt samtal, från ett par minuter upp till en halvtimme. Ibland innehöll lektioner flera korta samtal vid olika tillfällen under lektionen. Studien omfattar inte någon exakt mätning av hur lång tid som ägnas åt dessa samtal, men en ungefärlig uppskattning är att det rör sig om maximalt en tredjedel av lektionstiden. Detta skulle betyda att studenterna deltog i någon form av samtal under maximalt en sjättedel av den totala observerade lektionstiden, och i samtal med reflektion på djup nivå under mindre än 3 % av tiden. Om man i beräkningen tar med de lektioner som inte ingått i studien, och som enligt lärarna inte innehöll reflekterande aktiviteter, blir andelen tid som ägnas åt reflektion på djup

nivå lägre; uppskattningsvis rörde det sig om någon procent av den totala undervisningstiden.

En invändning man kan göra är att undervisningen faktiskt innehöll aktiviteter som syftade till reflektion, även om studenterna inte alltid artikulerade reflektion, åtminstone inte på högre nivå. Men faktum kvarstår att nästan hälften av lektionerna helt saknade reflekterande aktiviteter. Eftersom studenterna uppenbarligen förmådde reflektera på högre nivåer vid vissa tillfällen men inte andra, måste man överväga möjligheten att resultatet på något sätt påverkades av undervisningens form och genomförande. Det blir därmed intressant att närmare undersöka vad som kännetecknade de lektioner då studenterna reflekterade på djup nivå.

### **Lektioner med djup reflektion**

De sexton lektioner under vilka studenterna reflekterade på djup nivå var: en föreläsning med gruppdiskussioner i ämnet etik; en föreläsning med gruppdiskussioner inom momentet "Polisen i samhället"; en föreläsning med gruppdiskussioner i ämnet rättspsykiatri; en helklassdiskussion utifrån texter inom momentet "Polisen i samhället"; ett basgruppsseminarium inom ämnet etik; ett seminarium i helklass inom ämnet juridik på temat "Offentlighet och sekretess"; ett seminarium i helklass inom ämnet juridik på temat "Civilrätt"; ett basgruppsseminarium om polislagen; ett basgruppsseminarium med redovisningar inom ämnet "Mental träning"; en fysisk samarbetsövning; en diskussionsbaserad simulering; en simulering inom ämnet "Mental träning"; två lektioner med en simulerad brottsplatsundersökning; ett rollspel inom ämnet "Mental träning"; ett rollspel inom ämnet KKS. Fyra av seminarierna innehöll basgruppernas redovisningar av tidigare utdelade uppgifter, och beskrevs av lärarna som examinerande.

För att nå en mer överskådlig framställning har de sexton lektionerna med djup reflektion grupperats efter inbördes likheter i form, syfte eller typ av aktiviteter: föreläsningar med diskussion, diskussioner i helklass och basgrupp, examinerande seminarier, och lektioner med praktiska övningar.<sup>33</sup>

I kapitel 2 redogjorde jag för hur teorier om erfarenhetslärande bygger på antagandet att ett effektivt och varaktigt lärande är beroende av att individen integrerar ny kunskap med sin befintliga kognitiva struktur, genom någon form av interaktion som länkar samman stoffet med individens erfarenheter, med individens liv här och nu, samt med individens föreställningar och

---

<sup>33</sup> Indelningen hade kunnat göras utifrån andra kriterier, till exempel gruppstorlek, ämnesområde eller undervisande lärare. En indelning efter gruppstorlek är dock relevant eftersom lärarens utformning och genomförandet av en lektion rimligen påverkas av faktorer som lokal och gruppstorlek, samt av om uppdraget består i att föreläsa eller leda en examinerande diskussion (schemat angav om en lektion var en "föreläsning" eller ett "seminarium").

förhoppningar om framtiden (Dewey 1975/1913, 1997/1938, 1998/1933; Kolb 1984; Hullfish & Smith 1961; Boud, Cohen & Walker 1993). Denna sammansmältande interaktion sker enligt bl.a. Dewey och Kolb genom reflektion.

Under en lektion är det undervisningen som till stor del bestämmer vilket stoff studenten ska reflektera kring. Den sätter också ramarna för hur denna reflektion ska gå till, bland annat genom att ange syftet med reflektionen. Som tidigare nämnts går det dock inte att säga om en viss uppgift ”är reflexiv” eller inte, i betydelsen om den leder till att studenten reflekterar eller inte - det är bara möjligt att säga om en uppgift är utformad på ett sätt som stimulerar reflekterande eller icke-reflekterande lärande (Moon 2004:92). Som redan hävdats kan undervisningen inte garantera ett visst lärande, bara ge förutsättningar för det (Hiebert 2003).

Följande analys av lektionerna med djup reflektion syftar till att identifiera och beskriva inslag av reflekterande aktivitet, till exempel:

- inslag då studenterna får uttrycka personliga föreställningar, erfarenheter, åsikter, frågor etc. kring ett givet stoff, till exempel i form av oförberedda ”bikupor”, basgruppdiskussioner, papers eller skrivövningar.
- inslag i vilka studenterna får tillämpa instruktioner eller teorier på ett givet stoff på ett sätt som innefattar jämförelse eller tolkning, till exempel i form av diskussioner, skrivuppgifter, analysövningar etc.
- inslag i vilka studenterna får jämföra olika teorier och perspektiv kring ett givet stoff,
- inslag i vilka studenterna får granska de antaganden och argument som bygger upp en teori eller tolkningsram,
- inslag i vilka studenterna får granska de antaganden och argument som bygger upp deras egna teorier och tolkningsramar.

### **Lektioner med djup reflektion: reflekterande aktivitet**

Samtliga av de sexton lektionerna innehöll undervisningstypen Diskussion, vilken innebär att studenterna fick bearbeta teoretiskt stoff genom samtal. Åtminstone hälften av lektionerna innehöll även undervisningstypen Formulering, vilken innebär att studenterna fick bearbeta konkret stoff genom samtal. I hälften av fallen utgjordes detta stoff av praktiska övningar, i hälften av fallen av upplevelser som filmer och olika observationer. Eftersom reflektion i denna text definieras som just verbaliserande bearbetning kan det kanske verka självklart att lektionerna med djup reflektion innehöll tillfällen för studenterna att föra diskussioner. Poängen med att notera inslagen av Diskussion och Formulering är dock att det under terminen rådde ett direkt samband mellan förekomsten av reflektion och förekomsten av dessa undervisningstyper – det vill säga, studenterna

reflekterade *endast* när lektionens utformning innehöll sådana aktiviteter.<sup>34</sup> Studenterna satte alltså aldrig spontant igång någon reflekterande aktivitet när detta inte ingick i lärarens planering. Detta märktes särskilt tydligt under de lektioner som helt eller delvis bestod av föreläsning, alltså inslag då läraren presenterade teoretiskt stoff utan att engagera studenterna i någon bearbetande aktivitet. Även om vissa studenter ibland utnyttjade möjligheten att räcka upp handen och ställa frågor under en föreläsning, skedde detta under relativt få föreläsningar, och då i ganska liten utsträckning; generellt präglades inslagen av att studenterna satt tysta och lyssnade. De flesta av lärarna sa i början av sina föreläsningar att studenterna gärna fick avbryta och ställa frågor, men i praktiken var det få studenter som utnyttjade denna möjlighet.

Detta tyder på att en förutsättning för verbaliserande reflektion är att läraren inkluderar reflekterande aktiviteter i sin planering; läraren kan inte utan vidare räkna med att studenterna tar egna initiativ till reflekterande diskussion under lektionen. Vid inslag av föreläsning verkar det inte räcka med en inbjudan eller uppmaning att ställa frågor – läraren behöver aktivt sätta igång en dialog med studenterna, eller ge dem en uppgift som kräver eller uppmuntrar till reflekterande samtal. Detta skedde under samtliga av de sexton lektionerna med djup reflektion, men på olika sätt, vilket beskrivs nedan.

### ***Reflekterande aktivitet: föreläsningar med diskussion***

Tre av de sexton lektionerna med djup reflektion utgjordes av föreläsningar med diskussion: en introducerande föreläsning i ämnet etik med läraren Lars, en föreläsning benämnd ”Kalles hus” med polisläraren Mikael och läraren Krister, samt en föreläsning om rättspsykiatri med gästföreläsaren Angelica.

#### *Etikföreläsning med Lars*

Etikföreläsningen startar med att alla de tre klasserna samlas i en hörsal (Obs. 090903). Under den första timmen är studenterna mestadels åhörare, medan etikläraren Lars för egna resonemang om innehållet. Lars ställer dock regelbundet frågor till studenterna, som kräver att de reflekterar kring innehållet och formulerar egna åsikter eller hypoteser. Han följer upp deras svar med egna åsikter eller tolkningar. Föreläsning blandas på detta sätt med återkommande, om än korta, inslag av diskussion. Lars visar sedan en spelfilm på cirka en och en halv timme. Efter filmen får basgrupperna i uppgift att diskutera ett antal frågor med utgångspunkt i filmens och föreläsningens innehåll. De får trettio minuter till diskussion, varefter alla

---

<sup>34</sup> Som tidigare påpekats avser ”reflektion” i denna text verbaliserad observerbar reflektion. Observationer som att ”ingen reflektion skedde” avser att ingen reflektion artikuleras i tal, skrift eller någon annan observerbar form.

återsamlas i hörsalen. De tolv basgrupperna får då cirka fem minuter var till att redogöra för sina diskussioner. Lars kommenterar redogörelserna, och växlar dialog med grupperna med egna längre utläggningar. Studenterna får på detta sätt formulera sina reflektioner, ta del av övriga gruppers reflektioner, och få lärarens synpunkter på vad de kommit fram till.

#### *”Kalles hus” med Mikael och Krister*

Föreläsningen ”Kalles hus” ingår i momentet ”Polisen i samhället” (Obs. 090910). Den kretsar kring ett hypotetiskt polisuppdrag, och genomförs av två lärare: polisläraren Mikael och juridikläraren Krister. Liksom under etikföreläsningen sitter studenterna i en hörsal. Mikael beskriver ett scenario, och ber studenterna att i ”bikupor” diskutera tänkbara strategier och handlingar. Grupperna får en eller ett par minuter till att diskutera, varpå Mikael avbryter dem och ber dem komma med förslag. Sedan fortsätter han berättelsen och ger studenterna ytterligare information, varpå en ny bikupa följer. Resten av lektionen fortsätter på detta sätt, med utvecklingar av scenariot varvade med bikupor och uppsamlingar av studenternas förslag. Vid några tillfällen gör Krister utläggningar om de olika lagrum som poliserna i scenariot behöver ta hänsyn till, varpå studenterna diskuterar i bikupor hur lagrummen kan åberopas eller hur de bestämmer polisernas handlingsmöjligheter.

#### *Rättspsykiatri med Angelica*

Föreläsningen om rättspsykiatri genomförs av Angelica, överläkare i rättspsykiatri, som är inbjuden som gästlärare inom momentet ”Brottsorsaker och brottsförebyggande arbete” (Obs. 091021). Lektionen är tre och en halv timmar lång, varav de första tre består av föreläsning; vid några tillfällen ställer studenter frågor till Angelica så att kortare dialoger uppstår, men mestadels är de åhörare medan Angelica pratar. Mot slutet av lektionen delar Angelica ut texter, som beskriver scenarion i vilka poliser möter personer som kan antas ha någon form av psykisk sjukdom eller störning. Studenterna får i uppgift att i bikupor formulera reflektioner kring och tolkningar av de beskrivna scenariona, samt att diskutera lämpliga sätt att hantera situationerna. Efter en stund ber Angelica studenterna att presentera sina förslag, som hon kommenterar.

Alla de tre lektionerna innehåller alltså inslag av att läraren ger studenterna konkreta diskussionsämnen. Under alla tre lektionerna får studenterna tillfälle att diskutera innehållet i mindre grupper, antingen i basgrupper eller i bikupor. Alla tre lektionerna innehåller inslag av dialog när samtliga studenter sitter i hörsalen, även om detta förekommer i större utsträckning under etiklektionen och lektionen ”Kalles hus”. Föreläsningsformen, med studenterna i stolsrader riktade framåt mot läraren, gör att det vid dessa

tillfällen mestadels blir en student i taget som diskuterar med läraren, snarare än en diskussion mellan studenterna. Detta gäller även när studenter ibland räcker upp handen för att ställa frågor till läraren; det sker en kortare replikväxling mellan studenten och läraren, varpå samtalet avslutas utan att någon annan student tar ordet. Genom att dialog på detta sätt begränsas till att ske mellan enskilda studenter och läraren, snarare än jämlikt mellan samtliga deltagare, kommuniceras implicit att det i första hand är lärarens ord som är intressanta, inte ett utbyte studenterna emellan.

Studenternas placering gör att de har svårt att se och tala direkt till varandra. De har därför också svårt att ge och uppfatta samtalsstöd, som exempelvis nickningar och bekräftande ansiktsuttryck. Den stora gruppstorleken i hörsalarna kan göra att det känns svårare att ta ordet. Den innebär också mindre talutrymme för var och en. Under alla de tre lektionerna får placeringen till följd att det mestadels är lärarna som pratar under uppföljningarna, trots att dessa enligt läraren går ut på att sammanfatta vad studenterna har diskuterat i sina grupper.

Samtalen i basgrupper eller i bikupor låter dock studenterna diskutera på egen hand. Etikläraren Lars besöker inte grupperna under dessa diskussioner, och de övriga lärarna deltar inte i någon av bikuporna. Detta ger studenterna möjlighet att ventilerat åsikter och pröva förslag utan att behöva oroa sig för om de gillas av läraren. Om lärarna hade varit med i gruppdiskussionerna hade studenterna fått mindre talutrymme. Även om lärarna hade deltagit genom att enbart passivt observera, hade deras närvaro kunnat vara hämmande för diskussionerna, ifall studenterna uppfattat det som att de var under bedömning redan under denna provande fas.

Å andra sidan blir djupet i diskussionerna helt beroende av studenternas vana och förmåga att analysera och diskutera kritiskt. Utan lärarens styrning eller bidrag kan det också finnas en risk att vissa individer i grupperna tar oproportionerligt stort talutrymme, eller på andra sätt hämmar diskussionen.

Under alla de tre lektionerna får studenterna avgränsande instruktioner inför gruppdiskussionerna, men på olika sätt. Etikläraren Lars ger följande instruktioner, muntligt och skriftligt, inför gruppdiskussionerna kring filmen:

Välj fem (5) personer och rangordna deras agerande på en skala 1-6 där 1 är den person som ni känner minst sympati för och 6 den person som ni känner mest sympati för och motivera varför 1) ni har valt just dessa personer och 2) skälen till rangordningen. (Obs. 090903)

Instruktionerna ger studenterna en ingång i materialet och ett sätt att systematisera sina iakttagelser – en sorts "scaffolding". Med Deweys formulering kan Lars sägas fungera som gruppens mest erfarna medlem utan att auktoritärt bestämma (Dewey 1997:58ff). Genom instruktionerna

riktar han studenternas uppmärksamhet mot särskilda aspekter som han bedömer som viktiga, utan att servera dem färdiga svar. Instruktionerna innebär att studenterna också måste distansera sig från stoffet och, framförallt, formulera skäl för sina ställningstaganden. Instruktionen blir därmed ett medel att få studenterna att gå från en spontan uppfattning till den mer informerade uppfattning som Dewey menar att reflektion ska leda till (Dewey 1998/1933:6ff). Genom instruktionerna modellerar Lars ett sätt att närma sig ett innehåll reflexivt.

Lars etikföreläsning innehåller också inslag som mer indirekt formar gruppdiskussionerna. Han resonerar kring det motsägelsefulla i att i en nödvärnssituation bli tvungen att skjuta någon, och sedan ta hand om denne. Därefter skriver han ordet "Omsorg" på tavlan. Under uppsamlingen efter gruppdiskussionerna hörs ekon av föreläsningen i några av gruppernas svar. Bland annat har flera av dem resonerat kring hur karaktärer i filmen har visat "omsorg". Orden som Lars skrev upp på tavlan har tydligen riktat studenternas uppmärksamhet mot särskilda aspekter av innehållet, och därigenom fungerat som nycklar till analys av filmen och berättelserna, och reflektion kring dem. Lars har under föreläsningen också gjort ett påstående om hur människan fungerar:

Enligt min uppfattning är människan intentionell, det vill säga, vi strävar mot ett syfte. Det är viktigt att förstå folks drivkrafter. Det finns alltid en mening, ett motiv, även om det kan verka meningslöst.

Lars ger inte studenterna någon instruktion om att diskutera filmkaraktärernas intentioner, men under uppsamlingen resonerar flera av grupperna ändå om dem, och hur de förklarar karaktärernas handlingar. Lars påstående verkar alltså ha anammats av studenterna som ett lämpligt analysperspektiv, trots att det inte presenterats som en instruktion.

Under lektionen "Kalles hus" ger polisläraren Mikael instruktioner för bikuporna fortlöpande under föreläsningen. Ny information kring scenariot ger nya förutsättningar för studenterna att ta hänsyn till, och nya problem att lösa. Ibland ger juridikläraren Krister fakta om lagrum, som studenterna måste rätta sig efter eller finna sätt att använda. Informationen och faktakunskaperna blir därmed verktyg för reflektionen. Eftersom lärarna genomgående varvar faktaförmedling med diskussioner kring scenariot ges studenterna möjlighet att omedelbart tillämpa den teoretiska kunskapen, och pröva sina slutsatser tillsammans med lärarna.

Under föreläsningen om rättspsykiatri delar psykiatrikern Angelica ut beskrivningar av de scenarion som studenterna ska diskutera, och ger en kortfattad instruktion:

Vad tror ni det är frågan om? Vad ska ni göra som poliser?

Studenternas svar visar att de utgått från föreläsningens innehåll när de har tolkat situationerna och föreslagit strategier; personerna i varje scenario kategoriseras utifrån de psykiatriska diagnoser som Angelica beskrivit. Föreläsningen har på så sätt gett studenterna teoretiska verktyg att tolka olika situationer, men samtidigt också begränsat deras tolkningar till dessa diagnoser.

Alla de tre lektionerna innehåller tillfällen då lärarna låter studenterna redovisa sina reflektioner och diskussioner, och kommenterar dem. I sådana inslag finns både likheter och skillnader mellan de olika lärarnas tillvägagångssätt.

Lars ställer ibland frågor till studenterna under den inledande föreläsningen. Han bemöter oftast studenternas svar med att antingen ställa en följdfråga, som ber dem utveckla vad de sagt, till exempel formulerad som "Menar du att..." eller "Tycker du att...", eller genom att bekräfta vad studenterna sagt och sedan själv resonera vidare på samma spår. Däremot gör han inga direkta ifrågasättanden av studenternas svar. Ibland svarar han på en utsaga genom att föreslå ett alternativt svar. Detta kan tolkas som att han har en avvikande uppfattning, men han säger inte att han inte håller med studenten. Under återsamlingen ställer Lars inte studenternas olika svar mot varandra; de får istället existera som olika, likvärdiga förslag. I praktiken blir det upp till studenterna att själva avgöra vilka förslag som är lämpligast eller bäst underbyggda.

Mikael bemöter studenternas förslag efter bikuporna genom att upprepa och bekräfta dem. När han anser att de är korrekta eller funktionella säger han det, och förklarar varför han tycker så. När han tycker att studenterna är på fel spår säger han inte att deras förslag är felaktiga eller dåliga, utan föreslår istället andra lösningar. Studenterna ombeds inte alltid att motivera sina förslag. Ibland markerar Mikael skepsis mot studenternas förslag genom mimik och kroppsspråk, men han ifrågasätter inte förslagen och ställer dem inte mot varandra. På så sätt korrigerar och vägleder han studenternas resonemang utan att kritisera dem. Han framstår härigenom som Deweys "mest erfarna gruppmedlem", en icke-auktoritär auktoritet som är mer handledare än instruktör. Han ber dock om fler förslag tills han får ett som han uppenbarligen är nöjd med, och först då fortsätter han att beskriva scenariot. Detta kommunicerar att det trots allt finns ett "rätt svar", och att Mikael vet vilket det är.

Under psykiatriföreläsningen ber Angelica vid ett tillfälle några av studenterna att formulera en del av sina föreställningar kring psykisk sjukdom och kriminalitet. Hon ifrågasätter inte dessa föreställningar och ber inte studenterna att motivera dem eller resonera kring hur de skaffat sig dem. Istället följer hon upp studenternas utsagor genom att redogöra för fakta och teorier om ämnet. Därigenom överlåter hon åt studenterna att själva bedöma om deras föreställningar överensstämmer med det hon säger.

Under uppföljningen av studenternas diskussioner kring de utdelade fallbeskrivningarna ifrågasätter Angelica inte studenternas förslag, och ber dem inte närmare motivera sina resonemang. Istället kompletterar hon de olika förslagen med ett eget förslag till tolkning och åtgärd.

Lars, Mikael och Angelica undviker alltså alla tre att direkt ifrågasätta eller problematisera studenternas utsagor. Detta verkar skapa ett tillåtande, utforskande diskussionsklimat som stimulerar studenterna att ge prövande förslag. Samtidigt får studenterna inte någon direkt hjälp av läraren att gå djupare i sina analyser, genom att granska och ifrågasätta sina egna antaganden. De svar de ger är ofta korrekta och relevanta, men i de fall då en grupp inte närmare motiverar sina tolkningar och förslag går de övriga miste om en del av rationalen bakom dem. Här väljer alla de tre lärarna oftast att inte be studenterna om närmare motiveringar. Samtalen i den stora gruppen får därmed mer karaktären av formulering av reflektioner än av kritisk diskussion; grupperna får ta del av återgivning av varandras gruppdiskussioner, men dessa förs inte vidare i någon större utsträckning under uppsamlingen.

Alla de fyra lärarna modellerar på olika sätt ett reflexivt förhållningssätt. Angelica gör det genom att redovisa flera olika teorier kring psykiska sjukdomar, och föra en kritisk jämförande diskussion kring dem. Hon beskriver hur man på senare tid har reviderat synen på vissa psykiska sjukdomar, och kommunicerar därigenom att kunskap är föränderlig och öppen för kritik. Lars, Mikael och Krister uttrycker ibland en relativistisk kunskapsyn genom utsagor som:

Lars: Det här är inget man kan lära sig på en utbildning. Jag vet att man som student vill veta hur man ska göra, si eller så. Men i det här området beror det på situationen. Man kan göra rätt men det blir fel ändå.

Mikael: Ni märker att det är svårt att säga vad som är rätt och fel. Hamnar man i rätt eller fel så blir man för snäv i sitt yrke.

Krister: Man kan lätt tro att juridiska frågor är si eller så, men det är mycket 'det beror på'. Sunt förnuft.

Lars poängterar flera gånger att de etiska frågorna i polisarbetet inte har några givna enkla svar, och vid några tillfällen säger han att han inte har något svar på vad en student frågar honom. Efter rasten mitt i lektionen berättar han att en student kommit fram och invänt mot något han sagt. Han säger att han insett att han uttryckt sig felaktigt, och omformulerar sedan sin ståndpunkt. Han uppvisar härigenom ett självkritiskt förhållningssätt, och modellerar därmed det läranderesultat som förväntas av studenterna (Brookfield 2006:102).

Under de tre ovan beskrivna lektionerna bidrar lärarna med flera av de aspekter som Stephen Brookfield (1987, 2006) menar stimulerar och utvecklar kritisk reflektion: de letar efter och ifrågasätter antaganden, utforskar alternativa sätt att tänka och handla, och välkomnar mångsidighet och alternativa förklaringar. Lärarna fungerar som modeller för öppenhet och kritisk analys, och visar skepsis mot slutgiltiga och exklusiva svar. Ett mer ingående kritiskt ifrågasättande från lärarnas sida kunde eventuellt ha hjälpt studenterna att nå djupare i sina reflekterande resonemang. Samtidigt måste läraren, som Brookfield påpekar, gå försiktigt fram, eftersom ifrågasättande är känsligt och kan uppfattas som kritik av personen (Brookfield 1987:72). Det bör tilläggas att de beskrivna lektionerna var de första tillfällena som studenterna mötte etikläraren och psykiatrikern. Lärarnas något försiktiga förhållningssätt till studenternas utsagor kan ha bidragit till att skapa ett förtroendefullt klimat som var gynnsamt för senare, mer kritiskt reflekterande diskussioner.

### ***Reflekterande aktivitet: diskussioner i helklass och basgrupp***

Två av de sexton lektionerna med djup reflektion utgjordes helt av diskussioner: en lektion i helklass inom momentet ”Polisen i samhället” med läraren Eskil och polisläraren Josefin, samt ett etikseminarium i en av basgrupperna med läraren Lars.

#### *Helklassdiskussion med Eskil och Josefin*

Några veckor in på terminen, under momentet ”Polisen i samhället”, reser alla de tre klasserna iväg till en kursgård för ett gemensamt internat under två dagar. Ett av inslagen under internatet är klassvisa diskussionsseminarier, utifrån ett antal texter som behandlar olika aspekter av polisrollen och polisyrket (Obs. 090915). Studenterna sitter basgruppsvis runt runda bord som står utspridda på golvet i en konferenslokal. Läraren Eskil och polisläraren Josefin sitter på stolar mellan grupperna. Varje grupp får femton minuter till att läsa varsin text, med utdrag ur intervjuer med polisstudenter, och sedan diskutera innehållet utifrån ett antal frågor, som de får skriftligt. Frågorna avgränsar och styr diskussionen mot särskilda aspekter av polisyrket. Efter gruppdiskussionerna får basgruppen återge innehållet i texten och sin diskussion för lärarna och resten av klassen. Diskussionen fortsätter sedan i helklass.

Sådan återgivning av ett inhämtat innehåll har åtminstone tre funktioner. Studenternas sammanfattning av texternas innehåll ger lärarna en uppfattning om vilka kunskaper som studenterna har tagit till sig genom läsningen. Återgivningen ger övriga grupper en uppfattning om innehållet i texter de själva inte läst, och lärare och studenter får en gemensam utgångspunkt för diskussionen, i och med att man först bestämmer vad texten säger. Framförallt blir återgivningen ett tillfälle för studenterna att

befästa vad de lärt sig av texterna. Moon skriver att reflektion förekommer när meningsfullt lärande blir meningsfullt återgivet, till exempel muntligt, eftersom man måste modifiera idéer för att kunna återge dem. Enligt Moon når man ofta en bättre förståelse genom sådan modifikation av vad man lärt (Moon 2004:85).

Hela klassen får sedan möjlighet att diskutera ämnet och de framförda reflektionerna. Lärarna deltar i diskussionerna med egna tolkningar och påståenden. De ställer också frågor kring innehållet som studenterna får besvara. På så sätt fungerar de som gruppens mest erfarna medlemmar, som hjälper studenterna att nå djupare i reflektionen.

### *Etikseminarium med Lars*

Drygt halvvägs genom terminen träffar basgruppen jag följer etikläraren Lars för ett seminarium (Obs. 091118). Studenterna har under terminen rekommenderats att föra reflekterande anteckningar i portfolios kring utbildningen och dess innehåll. Seminariet är ett tillfälle att diskutera dessa reflektioner. Lars har under en tidigare lektion sagt att uppgiften är frivillig:

Det blir meningslöst att göra detta obligatoriskt. Då gör ni det här för min skull och det vore ju fullständigt bakvänt. Ni ska göra detta för att det känns angeläget. Ni tar med det ni har skrivit och så diskuterar vi det. (Obs. 090930)

Basgruppen och Lars sitter runt ett bord, med Lars längst ut på ena långsidan. Lars inleder seminariet med att säga att han skulle bli förvånad om någon har skrivit något, eftersom övriga basgrupper inte har gjort det. En av de andra basgrupperna har lämnat återbud till sin träff, med hänvisning till tidsnöd och späckat schema. I basgruppen jag följer har dock en student, Clas, skrivit ner sina reflektioner kring studierna och yrket. Dessa blir utgångspunkt för diskussionen. Clas presenterar någon av sina tidigare skriftligt formulerade reflektioner, varpå samtliga av de andra studenterna formulerar tankar och känslor kring dem. Vid några tillfällen formulerar de lärdomar som de gjort under terminen. Lars ställer ibland följdfrågor till studenternas kommentarer. I kortare stunder blir studenterna åhörare, då Lars gör något längre utvecklingar kring det som diskuteras, men huvudsakligen framstår diskussionen som ett jämsättat samtal mellan honom och studenterna. Clas reflektioner ger diskussionen riktning; när ett ämne känns uttömt vänder sig gruppen till Clas för att få en ny tråd att följa.

Under etikseminariet är det studenternas egna frågor som är utgångspunkter för diskussionen. Etikseminariet skiljer i detta avseende ut sig från de övriga observerande lektionerna; det är det enda tillfället då studenterna får reflektera över tidigare erfarenheter både systematiskt och i större utsträckning tillsammans med en lärare.

Under etikseminariet ägnar studenterna sig åt både reflektion kring intryck av polisutbildningen och åt självreflektion, med en del ansatser till metareflektion kring de egna mentala processerna, till exempel när de reflekterar över hur deras reflektion påverkas av yttre faktorer. Studenterna säger att det späckade schemat gör att det inte finns tid till reflektion:

Björn: Man gör en uppgift och slänger sedan bort den. Allt kommer bara emot en. Det blir egentligen ineffektivt, lärandemässigt. (Obs. 091118)

Detta pekar mot att en förutsättning för att någon systematisk reflektion ska ske är att läraren ger tidsutrymme för denna. Lars är skeptisk till att göra inslaget obligatoriskt, men hans tidigare uttalade farhågor om att studenter upplever etiklektionerna som ”flum” verkar komma på skam; studenterna i basgruppen uttrycker åsikten att reflektion är viktigt.

### ***Reflekterande aktivitet: examinerande seminarier***

Fyra av de sexton lektionerna med djup reflektion utgjordes av examinerande seminarier. Inom momentet ”Polisen i samhället” mötte basgruppen jag följde polisläraren Mikael under seminariet ”Polislagen”. Inom momentet ”Juridik” mötte klassen jag följde juridikläraren Hanna under seminariet ”Offentlighet och sekretess”, och juridikläraren Gunilla under seminariet ”Civilrätt”. Inför dessa tre seminarier hade basgrupperna fått olika fall med juridiska eller andra polisiära problem att diskutera. Seminarierna var till för redovisningar av basgruppernas resonemang och lösningsförslag. Inom ämnet ”Mental träning” mötte basgruppen jag följde läraren Erika för att redovisa och diskutera sina individuella träningsprogram, som de tidigare förberett.

#### *”Offentlighet och sekretess” med Hanna*

Läraren Hanna står upp, längst fram vid tavlan, framför studenterna som sitter i klassisk konferensplacering, längs utsidorna av bord uppställda i form av en hästsko (Obs. 091207). Hanna säger att de under seminariet ska ”fokusera på strukturen för hur man löser uppgifterna”. Därefter går hon igenom de olika fallen, genom att ställa frågor till studenterna: ”Si och så hade alltså hänt, och då ville myndigheten X göra si och så. Får dom det?” eller ”Då ville myndigheten Y göra ett förbehåll. Vad säger lagen om det?” För varje svar som studenterna ger skriver Hanna upp kortfattade punkter på tavlan som åskådliggör svaren (lagparagrafer, ”ja” eller ”nej”, etc.).

Studenternas placering runt bordet möjliggör ögonkontakt och därmed enklare kommunikation mellan dem, men i praktiken gör upplägget av genomgången att direkt kommunikation nästan enbart sker mellan läraren och en student eller basgrupp i taget.

Det mesta av reflektionerna har gjorts tidigare i basgrupperna, så studenternas utsagor under seminariet är till största del högläsning ur anteckningar, inte någon ny bearbetning av stoffet. Redovisningen innebär dock att studenterna får muntligt återge sina diskussioner, vilket gör den till den befästade och fördjupande modifikation av lärandet som Moon beskriver (Moon 2004:85). Studenterna ger ibland helt korrekta svar, ibland delvis korrekta; till exempel anger de en i och för sig riktig och passande paragraf, men de har missat att fallet också kräver uppfyllelse av ett kriterium som finns i någon annan paragraf. Hanna korrigerar och kompletterar svaren när det behövs. Studenternas svar utgörs till ganska stor del av ren deskription – vilka lagar som är relevanta att hänvisa till och vad de innebär. Studenterna får dock ibland även föra resonemang om varför de valt en viss lösning, och det är i dessa som de når högre reflektionsnivåer.

### *Civilrätt med Gunilla*

Läraren Gunilla sitter vid ett separat bord, längst fram vid tavlan, framför studenterna som sitter i samma sorts konferensplacering som under Hannas seminarium (Obs. 100113). Gunilla sammanfattar det första fallet, och ber en student att ge sin grupps svar. Studenten läser högt från ett papper. Gunilla ställer en fråga kring en detalj, varpå en annan student i basgruppen motiverar svaret utförligare. Gunilla gör sedan en ganska lång utläggning om vad som gäller kring olika aspekter av det aktuella fallet. Hon säger att hon har förstått att uppgift 2 varit ganska svår för studenterna, varför hon tänker gå igenom den själv. Genomgången tar cirka tolv minuter. Gunilla förklarar att hennes poäng med ”den kluriga frågan” var att visa på svårigheter när det saknas lagtext om vissa aspekter, samt att en händelse kan vara både civilrättslig och straffrättslig. Hon gör sedan en kort sammanfattning av fall nummer två, varpå studenterna ger lösningsförslag, ganska kortfattade. Gunilla använder sedan femton minuter till att gå igenom hur man räknar vid en bodelning. Därefter sammanfattar hon kortfattat fall nummer tre. Hon riktar frågor till slumpvis utvalda studenter, och förklarar och resonerar sedan själv kring bestämmelser i det aktuella fallet, vilket tar tretton minuter. Det sista fallet går igenom på ungefär samma sätt.

### *”Polislagen” med Mikael*

Polisläraren Mikael möter studenterna i ett grupp rum (Obs. 090921). Studenterna och Mikael sitter runt ett bord, med Mikael längst ut på ena långsidan. Seminariets syfte är att studenterna ska få diskutera polislagen, som de läst om i en av kursböckerna, och dess tillämpningar. Mikael säger att de under seminariet ska ”resonera kring” olika exempel på rättsfall, som studenterna har gjort en översiktlig genomläsning av. Han väljer ett av fallen och gör en kort sammanfattning av det, innan han lämnar ordet åt studenterna.

Mikael: Spontana reaktioner?

*Studenterna nämner att det verkar oklart hur lagen egentligen ska tillämpas.*

Student: Ibland säger man si, ibland så.

Mikael säger att ett problem med polislagen är att det inte finns några prejudikat. Studenterna har till exempel uppfattat att det saknas klara direktiv för hur lång tid och sträcka som skiljer "avlägsnande" från "omhändertagande". Mikael ger exempel på tvetydiga fall, och säger att "det kommer att komma klara gränser".

Studenten Björn frågar om regler kring att avbryta en sammankomst eller demonstration. Han tycker att boken ger intrycket att man "bara ringer polischefen som säger 'avbryt' och så är det okej". Mikael bekräftar att man kan få det intrycket, men tillägger att det måste föreligga faktiska skäl för avbrytande; "man kan inte bara hävda att det brukar bli bråk".

Studenten Alma: Men kan man inte förebygga när man ändå vet att det brukar bli bråk? Till exempel om AFA närmar sig nazisternas demonstration.

Mikael: Jo. Ni kan fråga [en annan polislärare] på termin 3, han är en guru på det här.

Alma: Det verkar så svårt att avgöra vad man ska göra.

Mikael: Ja, särskilt om det är tumult.

Diskussionen förflyter på detta sätt under resten av seminariet: läraren och studenterna turas om att ta upp frågor, och samtalet är ganska informellt och prövande. Exempelvis beskriver Mikael ett scenario där en misslyckad nedläggning resulterar i att den misstänkte slår sig, varpå samtalet förlöper enligt följande:

Mikael: Vad gör vi då?

Clas: Behovet av våld fanns, men det blev inte proportionerligt.

Björn: Det är väl bara att be om ursäkt och stänga dörren.

Mikael: Ska vi strunta i detta? Stridens hetta?

Alma: Nä, vi får väl prata med personen, mildra.

Mikael: Vi kanske kan gardera oss när det gäller proportionaliteten.

Flera av studenterna samtidigt: Han gjorde ju motstånd.

Mikael: Ja, vi kan inte använda proportionalitetsprincipen, men vi kan förtydliga: han krängde kraftigt med kroppen, vilket resulterade i en mindre bra nerläggning. Vi har inte mörkat. Det blev mindre bra men det här var anledningen.

Alma: Alltså folk är ju oberäkneliga.

Mikael: Sen kan man ju styrka upp med att de här personerna (poliserna) brukar vara trovärdiga i att dokumentera.

Björn: Men du har råkat ut för det många gånger?

*Mikael bekräftar att det har hänt, att det är något av "vardagsmat".*

Studenterna får alltså först beskriva hur de resonerat kring fallet, och motivera sina förslag till lösningar. Olika förslag framkommer. Mikael ställer frågor som problematiserar svaren och låter studenterna utveckla sina resonemang. Därefter fyller han i med egna förslag på lösningar.

### *"Mental träning" med Erika*

Inom ämnet "Mental träning" har studenterna fått i uppgift att utforma personliga träningsprogram. Inom basgrupperna läser studenterna varandras program, och förbereder redovisningar och diskussionsfrågor till ett examinerande seminarium. Basgruppen som jag följer träffar läraren Erika i ett klassrum (Obs. 091125). De sitter placerade runt ett stort bord, med Erika vid ena kortänden, en bit från studenterna. Studenterna turas om att presentera sina tidigare gjorda reflektioner och planeringar, och ger respons på varandras upplägg. Denna respons ger upphov till diskussioner kring olika aspekter av stresshantering, motivation etc. Reflektionen blir snabbt specifik och analytisk, vilket kan bero på att studenterna förberett sig genom att skriva ner reflektioner. Till viss del formulerar de hypoteser och generaliserad kunskap.

Erika låter först den redovisande studenten presentera sitt program och sina tankar kring det. Därefter ber hon de övriga studenterna att kommentera programmet. Sedan ställer hon frågor till studenterna, som uppmanar dem att utveckla sina resonemang eller fokusera på ytterligare saker än de själva tagit upp. Erika bidrar till diskussionen med frågor som leder in på nya områden. Hon bryter också då och då in i diskussionen med egna ganska långa inlägg, som har karaktären av föreläsningar.

Det förekommer ingen metarefleksion kring hur studenterna resonerar kring mental träning eller vilka antaganden om mental träning som ligger till grund för samtalet. Studenterna håller sig mestadels till att beskriva sina program och diskutera hur de ska kunna genomföras. De får vid några tillfällen hjälp att hitta nya infallsvinklar genom att Erika föreslår tolkningar. Dessa förslag leder ibland till något förlängda och fördjupade diskussioner, men studenterna verkar ha svårt att driva dem vidare på egen hand. En

bidragande orsak kan vara att de uppfattar innehållet som ”personligt”, och att man därför inte kan ha synpunkter på det. Vid andra tillfällen lämnar Erika studenternas påståenden och antaganden okommenterade, till exempel när en student beskriver sin inställning till tävling och prestation. I samband med redovisningarna ber Erika studenterna att komma med kritik och synpunkter på undervisningen i ämnet. Genom detta modellerar hon ett lärandebeteende som förväntas av studenterna (Brookfield 2006:102), nämligen kritisk självreflexivitet.

### ***Reflekerande aktivitet: praktiska övningar***

Sju av de sexton lektionerna med djup reflektion utgjordes till övervägande del av praktiska övningar: en samarbetsövning och en simulering med lärarna Erika och Peter, tre lektioner med simuleringar med polislärares Josefin, en serie rollspel med lärarna Erika och Eskil, samt en serie rollspel med andraårsstudenter på Polisutbildningen och polislärares Nils.

I följande analyser har jag försökt begränsa beskrivningarna av lektionerna till inslagen av reflekterande aktivitet. Beskrivningarna av händelseförloppen är dock mer detaljerade för lektionerna med praktiska övningar än för övriga lektioner, eftersom förståelsen av den reflekterande aktiviteten kräver kännedom om innehållet i de övningar som reflektionen utgick ifrån.

#### *”Koner” med Erika och Peter*

Under internatdagarna i början av terminen medverkar lärare som undervisar inom momentet ”Polisen i samhället”, men internatet innehåller också undervisning inom ämnet ”Mental träning”, som tillhör momentet ”Färdighetsmoment”. I praktiken görs ingen strikt åtskillnad mellan ämnena, som ofta går in i varandra under lektionerna. Den kursansvarige läraren säger att ett av syftena med internatet är att ”jobba ihop grupperna”.

Ett av inslagen under internatet är en ”samarbetsbana”, en serie av stationer utomhus med olika typer av samarbetsövningar som allihop kräver fysisk aktivitet (Obs. 090915). Byte av plats och lärare mellan övningarna gör att de kan ses som separata lektioner, som hänger ihop tematiskt. I studiens analyser behandlas de var för sig.

Vid samarbetsbanans fjärde station har lärarna Erika och Peter placerat ut ett antal plastkoner på olika platser i ett skogsparti. Det är Erika som ger studenterna instruktioner. Basgruppen ska med förbundna ögon samla in samtliga koner och återvända till startpunkten. De får först en stund på sig att undersöka området och memorera var konerna står. De väljer taktiken att låta en medlem, Björn, leda hela gruppen. Björn visar sig ha memorerat hela området närmast fotografiskt, och funderat ut en väg med lämpliga landmärken. Gruppen lyckas samla in samtliga koner och återvända till startplatsen.

Peter inleder ett eftersamtal med att fråga grupperna om deras strategi. Grupperna redogör för detta. Erika frågar gruppen om de kan komma på något annat sätt att lösa uppgiften. Hon frågar Björn hur han upplevde att få rollen som ledare och hur det kändes att gå först. Hon frågar också gruppen vad de skulle ha gjort om deras ledare Björn försvann, vilket gruppen visar sig ha planerat för. Därpå följer en mer generell diskussion om hur man bör organisera arbeten i grupp, om kunskap och ansvar ska ligga helt på ledaren, m.m. Tonvikten ligger på att diskutera studenternas lösning av uppgiften och alternativa lösningar. Studenternas bidrag till diskussionen består till största del av beskrivningar av händelseförloppet. Erika ber studenterna att föreslå alternativa lösningar, och lyfter även fram särskilda aspekter av händelseförloppet för diskussion. Studenternas bidrag är här relativt kortfattade, men innehåller jämförelser av för- och nackdelar med den valda strategin och alternativa strategier. Med vägledning av Erika diskuterar studenterna sedan vad man bör tänka på när man arbetar i grupp i polisyrket. Även om reflektionen är kortfattad, fokuserar den på särskilda aspekter av innehållet. Problematiserande frågor ställs, dock främst av läraren Erika, och besvaras gemensamt av Erika och studenterna. Studenterna diskuterar med varandra och med Erika, som kommenterar och ställer frågor. Erika för successivt diskussionen från vad som hände under övningen till mer generella resonemang om samarbete och ledarskap.

### *”Subarctic” med Erika och Peter*

Under första internatdagens eftermiddag deltar samtliga basgrupper i en övning som kan beskrivas som en simulering, kallad ”Subarctic” (Obs. 090915). Övningen är uppdelad på två lektioner, varav den andra genomförs dagen därpå (endast den första lektionen innehöll reflektion på djup nivå).

Samtliga basgrupper samlas i en lektionssal tillsammans med lärarna Peter och Erika samt polisläroaren Berit. Erika berättar att studenterna ska få se en film, och sedan kort diskutera denna. Sedan ska studenterna få ägna sig åt ”individuell reflektion” i tio minuter, följt av ”gruppreflektion”.

Filmen är på engelska och cirka fem minuter lång. Den beskriver ett scenario i vilket en grupp människor nödlandar med ett flygplan ute i vildmarken. Efter filmvisningen förklarar Erika att studenterna ska föreställa sig att vara i den nödställda gruppens situation. De får en karta över området, samt en lista över föremål som de kan välja att bära med sig. Erika ger studenterna tre uppgifter: de ska göra individuella rankningar av föremålen på utrustningslistan (från viktigast till minst viktigt), därefter komma överens om en gemensam rankning inom gruppen, och slutligen diskutera ”vad som utmärker en väl fungerande grupp”.

Erika: Ni ska inte köpslå, utan komma överens. Det är gruppens ansvar att alla är med i diskussionen.

Studenterna får veta att övningen kommer att avbrytas efter gruppdiskussionerna, och återupptas nästa dag. Basgrupperna placerar sig i olika lokaler. Den basgrupp som jag följer börjar med att spåna kring frågan om den välfungerande gruppen. Diskussionen går till en början långsamt, med få och korta inlägg. Några av studenterna säger att det känns lite som upprepning av tidigare diskussioner de fört i samma ämne. Det blir större aktivitet när gruppen tar sig an rankningsuppgiften. Nu formulerar studenterna reflektioner tillsammans, och diskuterar sig fram till hypoteser om hur uppgiften bör lösas. Studenten Clas, med erfarenhet från militären, säger att man i en situation som i scenariot först ska tänka på att hålla sig torr och varm, och därefter att kunna orientera sig. Han nämner också vilka djurarter som förmodligen finns att fånga i landskapet. Ungefär trettio minuter in i diskussionen kommer polisläraren Berit in i rummet. Hon sätter sig i ett hörn, en bit från gruppen. Efter cirka femton minuter lämnar hon rummet. En kort stund senare kommer Erika in och frågar hur det har gått. Hon ber att få höra vilka fem föremål som gruppen har rankat högst. Hon lyssnar på studenternas svar och motiveringar, och ställer några frågor kring dessa. Frågorna blir ytterligare stoff för studenterna att formulera reflektioner kring, och de modifierar delvis sina tidigare hypoteser. Till exempel nämner Erika aspekter som studenterna inte tagit upp:

Tittade ni på väderförhållanden? Vinden? Ni ska inte ändra något, jag bara lyfter frågan.

Hon kommenterar också diskussionen i sig:

Alla resonerar väldigt olika, beroende på gruppens erfarenheter.

### *”Jordkällaren” med Peter och Josefin*

På kvällen under internatet möter basgruppen som jag följer läraren Peter och polisläraren Josefin utanför två jordkällare, för att delta i en övning som kan beskrivas som en simulering (Obs. 090915). Josefin ger gruppen en halv minut att utse två ledare. Ledarna ska stanna utanför jordkällaren och ansvara för ordergivning och kommunikation, medan patrullen (resten av basgruppen) går in. Patrullen får inte veta vad de ska göra inne jordkällarens kompakta mörker. Kommunikationen mellan ledarna och patrullen sker via radio. Patrullen får gå och byta om till polisoveraller och hjälmar med visir. Josefin visar hur radion fungerar, varpå patrullen får gå in i jordkällaren. Peter stänger dörren bakom dem. Josefin beskriver ett scenario och ger instruktioner till de båda ledarna, Björn och Alma: en insatsstyrka planerar ett tillslag i en identisk lokal längre bort, och behöver därför en skiss av jordkällarens mått och utformning. Patrullen ska undersöka jordkällaren och förmedla informationen till ledarna via radion. De ska också hämta ut ett

handfångsel som finns någonstans i jordkällaren. De har tjugo minuter på sig. Björn och Alma sitter vid ett bord, och Josefin står bredvid och iakttar under hela övningen. Efter cirka tio minuter ger Josefin nya förutsättningar till studenterna: de måste ta reda på hur många kubikmeter stor jordkällaren är, eftersom insatsstyrkan ska använda gas. De har fyra minuter på sig att färdigställa skissen och uppgifterna. Studenterna löser uppgiften, varpå gruppen samlas utanför jordkällaren för eftersamtal. Josefin börjar med att fråga patrullen hur det kändes därinne, om det var obehagligt etc. Hon frågar sedan vad som var det svåraste i uppgiften, och hur patrullen agerade. Hon frågar också Björn och Alma hur det kändes att vara ledare. Hon beskriver studenternas agerande, och ger förslag på alternativa strategier. Hon ställer också frågor som låter studenterna sammanfatta och värdera resultatet:

Är ni nöjda? Skulle den funka som information om rummet? Vad tror ni är viktigast att förmedla till insatschefen?

En student föreslår att man bör rapportera att all information inte är med i skissen. Josefin bekräftar detta. Hon påpekar att det är jobbigt att beskriva något under stress, och kommenterar olika delar av studenternas kommunikation, till exempel formuleringar som kunde missuppfattas och eventuellt skapa oro.

### *”Brottsplatsundersökning 1” med Josefin*

Under internatets andra dag deltar studenterna i en övning utformad som en brottsplatsundersökning (Obs. 090916). Övningen genomförs på två olika platser och med något olika innehåll, och behandlas därför i denna analys som två lektioner.

Två basgrupper möter polisläraren Josefin utomhus. Hon berättar att de ska få vara med om ett ”vardagspolisiärt uppdrag”, i vilket varje basgrupp utgör ”en bil”. Hon presenterar ett scenario, i vilket en person har ringt polisen eftersom hon är orolig för sin granne som inte setts till på ett tag. Josefin ger basgrupperna några minuter att inbördes diskutera hur de ska hantera ärendet. Sedan ber hon dem att redovisa hur de har resonerat kring och tolkat scenariot. När grupperna gjort detta berättar Josefin hur kollegor tidigare handlat - hur det ”normalt går till i verkligheten”.

Josefin tar sedan med sig grupperna till en plats en bit ifrån ett närliggande hus, och säger att det är där grupperna stannar med sina polisbilar. Hon ber grupperna diskutera inbördes vad de vill göra nu när de kommit fram, och vilken information de vill ha på vägen. Grupperna får sedan dela med sig av sina diskussioner. Situationen känns spännande; det är lätt att leva sig in i att något dramatiskt kan ha hänt i närheten, och det ligger en spänd förväntan över gruppen.

Studenterna fokuserar i sitt samtal på särskilda aspekter av situationen, provar olika förslag och argumenterar för sina slutsatser.

### *"Brottsplatsundersökning 2" med Josefin*

För den andra delen av övningen tar Josefin med grupperna till ett annat hus i närheten (Obs. 090916). Hon stannar vid gräsmattan bakom huset, och frågar studenterna vad de ser där. Några studenter kommenterar omgivningen och vad de drar för slutsatser av t.ex. ett öppet fönster och fotspår i gräset. Under resten av övningen kommer gruppen successivt närmare huset, och stannar då och då till för att beskriva vad de ser och vad de drar för slutsatser av det. Josefin ger ibland tips om vad som kan vara väsentligt att lägga märke till, t.ex. om postlådan är tömd eller full. Slutligen går de in i huset, där en brottsplats har arrangerats. Gruppen diskuterar hur tolkningarna av vad de sett utanför huset stämmer överens med vad de funnit därinne.

### *"Lägenheten 1"*

Ämnet "mental träning" hör formellt till momentet "Polisen i samhället", men lektionerna ligger utspridda under hela terminen parallellt med övriga moment. En av lektionerna innehåller ett rollspel, i vilket studenterna får agera poliser på uppdrag (Obs. 090928). Klassen jag följer samlas i en mindre lektionssal. Stolar och bord är placerade i klassisk "bussmöblering", så att alla studenter sitter riktade mot lärarna Erika och Eskil, som står längst fram vid en whiteboard. Lärarna presenterar innehållet:

Erika: Ni ska få prova på att agera polis idag! För första gången, kanske.

Eskil: Vi ska gå till en lokal och agera som polispatruller. Sedan ska vi tillbaka hit och resonera, rätta ut en del frågetecken och kanske skapa flera. Vi kan säga att det här är en sorts utsättningslokal. Är det någonting vi behöver förbereda oss på och resonera om när vi möter nya kollegor? Prata ihop er några minuter, vad är det generellt vi behöver förbereda oss på när det gäller mental träning?

*Studenterna samtalar i "bikupor" under några minuter.*

Erika: Mer information - dagen kan gå på två olika sätt. Det kan handla om LPT, alltså Lagen om tvångsvård av psykiskt sjuk, eller ordningsstörning. Vad kan det då finnas in behöver prata igenom som patrull som mental förberedelse?

Studenterna samtalar i bikupor i en minut. Lärarna tar sedan med studenterna till ett trapphus utanför övningslokalen.

Eskil: Vi kommer att hinna tre scenarion. Hälften av er är poliser, hälften figuranter. Här nere får ni instruktioner från LKC<sup>35</sup>. Två frivilliga?

Två kvinnliga studenter räcker upp handen.

Eskil: Bra, ni ska va på hugget! Vi utgår ifrån att ni alla vill bli poliser.

De övriga studenterna ska få agera figuranter i rollspelet. Eskil tar dem med sig upp till övningslokalen, som är inredd som en lägenhet med tambur, vardagsrum, kök och ytterligare ett rum. I lokalen finns också en upphöjd avdelning från vilken åskådare kan följa händelseförloppet.

Erika stannar kvar i trappan med de två frivilliga "poliserna".

Erika: Alla här uppe i lägenheten heter M. Karlsson. Vi har fått larm om LPT<sup>36</sup>. Personen ska hämtas för vård. På grund av sjukdomsbilden ska ni inte hålla med personen. Personen har varit våldsam vid tidigare tillfällen. Då får ni prata ihop er litegrann. Vad har ni för tankar och känslor kring uppdraget? Tankar om psykiskt sjuka?

Studenterna pratar med varandra medan Erika står bredvid. De får sedan sätta på sig orange västar, vilket är brukligt under övningar. Eskil kommer ut i trapphuset och berättar att personen ifråga är "Maria Karlsson, 20 år".

Erika: Ni vet inte om personen är våldsam. Vad har ni för beredskap?

Studenterna enas om att utgå från förhållningssättet "inte mer våld än nöden kräver". De säger att man inte ska "bryta och bända så mycket" - ett uttryck som tidigare använts av deras självskyddslärare. Studenterna säger att de bör "försöka hålla nere våldet", och "försöka prata i lugn ton med henne hela tiden".

Erika tar med sig "poliserna" upp till lägenheten, där figuranterna sitter utspridda. En av dem spelar en psykotisk men stillsam kvinna. "Poliserna" genomför uppdraget, och faller aldrig ur rollen. Efter en stund bryter Erika övningen.

Erika (till en av "poliserna"): Vi kan frysa där. Finns det något du bör göra här?

Studenten: Säkerhetsvisitation.

*Erika och Eskil bekräftar detta.*

Erika: Vad tänkte och kände ni, vad upplevde ni?

---

<sup>35</sup> LKC = Länskommunikationscentralen, den länsgemensamma avdelning inom polisväsendet som har ansvar för den minutoperativa, händelsestyrda verksamheten ([www.polisen.se](http://www.polisen.se)).

<sup>36</sup> LPT = Lagen om psykiatrisk tvångsvård ([www.socialstyrelsen.se](http://www.socialstyrelsen.se)).

Studenterna beskriver sina upplevelser. Erika ger studenterna beröm för hur de valt att agera. Hon exemplifierar med hur "poliserna" matchat figurantens röstläge, och den positiva effekt detta gav. Hon frågar dem vad de upplevt som svårt under övningen, och frågar sedan figuranterna om deras upplevelser av "poliserna". Hon talar sedan en stund om närreivir, och kommenterar hur "poliserna" tagit hänsyn till detta.

Erika: Min känsla var, dom här poliserna skulle jag vilja möta.

Erika säger att "den gyllene regeln", att behandla andra som man själv vill bli behandlad, är en bra vägledande princip. Detta motiveras eller diskuteras inte närmare; däremot anför studenten Clas denna uppfattning under det senare etikseminariet.<sup>37</sup> Lärarna formulerar inga fler reflektioner kring övningen. Erika frågar studenterna om de har något mer att säga. En student säger att spelet varit "våldigt lärorikt", och flera andra studenter instämmer genom att nicka eller "humma" jakande.

Student: Det är mycket man inte tänker på i situationen som känns helt självklart nu.

Eskil: Ja, men vi behöver ju inte vara experter nu. Det ska vi bli sedan.

Ett nytt rollspel genomförs, enligt samma modell. Scenariot innebär att polisen ska hämta en person som uteblivit från psykiatrisk behandling. Eskil förbereder figuranterna i lägenheten.

Eskil: Måns bor i lägenheten. Det kan finnas en anhörig. Pappan kan vara orsaken till min psykiska sjukdom, eller vara ett stöd.

*Eskil riktar sig till den student som ska agera psykotisk:*

Du kan ju anklaga honom [pappan] för att ha ringt polisen, eller söka stöd. Du kanske säger att du inte vill följa med för jag mår bra.

Rollspelet genomförs. Figuranterna följer praktiskt taget samtliga av Eskils förslag på agerande. Rollspelet följs av ett bearbetande samtal.

Erika: Vad känner och tänker ni?

*Studenterna beskriver sina upplevelser, och Erika kommenterar.*

Erika: Vad tänkte ni mer på? Vad var svårt?

*Studenterna nämner att figuranterna drack.*

---

<sup>37</sup> Se avsnittet "Genomförande och uppträdande: diskussioner i helklass och basgrupp".

Erika: Man kanske måste vara lite mer bestämd där.

Student: Jag bedömde ändå att vänlighet skulle gå längre.

Erika: Okej, du gjorde den avvägningen.

En student nämner en kniv som låg på vardagsrumsbordet i övningen. Eskil och Erika säger att om den stör dem kanske de bör försöka avlägsna den.

Erika: Var det något i konversationen som inte var så bra? Förstår ni vad jag fiskar efter?

Studenterna nämner några saker. Erika påpekar att "poliserna" gett löften till den psykotiska personen om att det skulle finnas TV på polisstationen.

Erika: Vet ni att det är så? Kan ni lova att han ska få se på TV när ni kommer till stationen?

*Studenterna svarar nekande.*

Erika: Ge inga löften ni inte kan hålla.

En av figuranterna ger beröm till "poliserna". Han säger att de "gjorde det bra", och att "det är svårt att hålla koll på två parter." Erika bekräftar detta. Hon frågar studenterna om de har "några andra tankar". Efter några ytterligare kommentarer avslutas samtalet.

Ett tredje rollspel genomförs. Erika informerar "poliserna" om att det kommit larm om en "störande ungdomsfest".

Erika: Vad har ni för tankar kring sådant, vad har ni för tankar och känslor, vad kan vara stressande?

Rollspelet genomförs, och följs av ett bearbetande samtal. En av studenterna har spelat en ung kille som flörtar med de kvinnliga poliserna.

Erika: Hur upplevdes inviterna?

*Studenterna reflekterar kring detta.*

Erika: Det är ganska vanligt, kanske särskilt för kvinnliga poliser. "Ta ett kort på mig och polisen!".

"Poliserna" tar upp flera aspekter av situationen som kan tolkas och hanteras på olika sätt. Det blir flera resonemang med "å ena sidan, å andra sidan". Erika fyller i och bekräftar dessa. Hon frågar de övriga studenterna

hur de uppfattat situationerna. Studenter reflekterar. En student undrar om man ska lägga över ansvaret på lägenhetsinnehavaren. Eskil svarar att man måste göra det, men att man kan vara ett stöd för dem om de inte klarar av det själva.

Eskil: Ja, ni märker att vi inte kan reda ut alla frågetecken, bara skapa fler.

*Skratt från studenterna.*

Eskil: Vad ska vi säga mer, förutom att de var bra poliser?

Ett fjärde rollspel genomförs på samma sätt. Under spelet ställer sig en av figuranterna mycket nära "polisen" Clas, som tydligt ogillar situationen. Han säger bestämt åt figuranten att ställa sig längre bort. Han lyfter också ena handen i en avvisande gest. När figuranten inte flyttar sig sätter Clas handen mot figurantens axel och markerar med ett lätt tryck att figuranten ska backa.

I eftersamtalet vänder sig Erika först till de studenter som agerat poliser.

Erika: Clas och Björn, hur kändes det här?

Studenterna beskriver sina upplevelser. De tenderar dock att undvika hur övningen *kändes*, och formulerar istället vad som varit svårt att hantera. Erika ger förslag på alternativa lösningar till några av "polisernas" taktiker:

Erika: Man kan säga, Kan du följa med ut i trapphuset istället, det är lite stökigt här. Hur upplevde du Clas situationen? Vad kände du när de kom för nära?

Clas: Det kändes inte bra.

Lektionen avslutas med en kort utvärdering:

Erika: Vad tycker ni om det här sättet att arbeta?

Studenter: Bra introduktion. Bra att få känna på det här, det är ju det vi ska jobba med. Man får lite puls!

Erika: Vi ville få fram just det, vi ville att ni skulle känna stress. Att skaffa kontroll handlar om att skaffa sig kunskap. Kunskap om mig själv, kunskap om hur jag reagerar i stressiga situationer och vad har jag för knep då, vad har jag för strategier. När vi pratar mental förberedelse är det lätt att vi bara pratar taktiskt, hur vi ska gå och stå. Men det är viktigt att tänka och prata igenom känslorna.

Lektionen innehåller flera diskussioner som bearbetar de praktiska övningarna. Studenterna får reflektera med varandra kring de angivna förutsättningarna för rollspelets scenario, sina känslor inför uppdraget, och

sina föreställningar om lämpliga taktiker. Det är främst läraren Erika som styr samtalets innehåll, genom att ställa frågor om specifika aspekter, men det är huvudsakligen studenterna själva som diskuterar och formulerar hypoteser.

Studenterna har inte fått den specifika instruktionen att stanna i sina tilldelade roller under hela spelet, men de verkar ha förstått att detta hör till förutsättningarna för undervisningsformen. Det förekommer därför nästan ingen formulerad reflektion under rollspelen, förutom vid något enstaka tillfälle då "poliserna" går åt sidan några sekunder för att diskutera hur de ska agera. Reflektionen sker istället i de bearbetande eftersamtalen.

Undervisningen i lägenheten följer ett förlopp som är i enlighet med Kolbs lärandemodell: abstrakt information tillämpas i experiment, vilka genererar konkreta upplevelser som blir föremål för reflektion, som leder till formulering av ny abstrakt kunskap (Kolb 1984). De mer eller mindre generaliserade kunskaper som formuleras utifrån det första rollspelet tillämpas inte i nya experiment av de studenter som genomfört spelet, vilket innebär att processen i Kolbs modell avbryts för deras del. De studenter som agerar poliser i nästa rollspel har dock nytta av den formulerade kunskapen, och på så vis går lektionen som helhet vidare enligt Kolbs modell. De studenter som genomförde det första rollspelet får också konkreta upplevelser av nästa rollspel, även om de i detta är figuranter. Flera andra lektioner under terminen innehåller formulering av lärdomar utifrån genomförda övningar (exempelvis "samarbetsbanan" under internatet), men detta är en av få lektioner då studenterna omedelbart får möjlighet att tillämpa de formulerade lärdomarna i ny handling. De får därmed möjlighet att "uppleva konstnärskapet inifrån" och avgöra hur kunskaperna kan tillämpas i verklig praktik (Sung-Chan & Yuen-Tsang 2008).

De bearbetande samtalen efter rollspelen får till ganska stor del formen att Erika eller Eskil ställer en fråga, varpå någon student svarar, riktad mot den lärare som ställt frågan. Ett alternativ hade kunnat vara att studenterna hade fått inbördes diskutera vad som hänt. Lärarnas kommentarer och frågor ger nya perspektiv och infallsvinklar, som ibland för diskussionen in på viktiga områden som studenterna inte självmant berör. Samtidigt gör denna form att lärarna delvis får rollen av experter, vars omdömen kan uppfattas som facit. När lärarna ställer relativt öppna frågor i uppföljningssamtalen ger de utrymme åt studenterna att välja ut detaljer i övningen som de upplever som viktiga och engagerande. De får också möjlighet att självständigt reflektera och formulera kunskaper utifrån sina upplevelser. Denna frihet verkar dock innebära att studenterna undviker vissa aspekter som lärarna vill komma åt med undervisningen, t.ex. de känslomässiga upplevelserna. Lärarna, i synnerhet Erika, kompenserar detta genom att insistera på att särskilda aspekter behandlas, och genom att själva föreslå tolkningar och strategier. Genom detta fördjupar de ibland diskussionen och täcker in aspekter som

studenterna annars riskerar att missa. Samtidigt verkar lärarnas inlägg ibland avsluta den fria reflektionen kring en viss diskussionstråd, särskilt när de formuleras som absoluta fakta.

Varken Erika eller Eskil är poliser, så deras påståenden om själva yrkespraktiken grundar sig på förmedlad kunskap snarare än egen praktisk erfarenhet. Ändå är en del av deras kommentarer inte formulerade som hypoteser, som alternativ bland flera andra, utan som påståenden som kommunicerar hur man "ska" gå tillväga i praktiskt polisarbete. Dessa formuleringar möts ofta av tystnad från studenterna, och verkar således hämma deras reflektion.

Denna första lektion i "lägenheten" ingår i momentet "mental träning". I uppföljningssamtalet säger Erika att övningen syftar till att ge studenterna en upplevelse av stress, utifrån vilken de ska få kunskap om hur de reagerar i pressade situationer, och vilka strategier de har för att hantera stress. Därför är det enligt Erika viktigt att diskutera de känslor som uppkommer under övningen, vilket man också gör under uppföljningen. Studenterna, som engagerats av uppgiften, vill dock fokusera på de konkreta handlingarna och deras resultat. Erika och Eskil låter studenterna få utrymme att diskutera dessa aspekter som engagerar dem. Detta innebär att lärarnas huvudsakliga syfte med övningen kommer något i skymundan under delar av eftersamtalen, då man mer diskuterar taktik för att hantera lägenhetsbråk än studenternas upplevelser av situationen och strategier för att hantera stress.

Erika och Eskil väljer under sin lektion i "lägenheten" en position mitt emellan ytterligheterna att helt lämna över reflektionen till studenterna och att själva presentera färdiga tolkningar. Resultatet är en engagerad diskussion med aktiva studenter, som dock till stor del tenderar att följa det traditionella kommunikationsmönstret att enskilda studenter i tur och ordning diskuterar med läraren inför resten av gruppen.

### *"Lägenheten 2" med Nils och andraårsstudenter*

Mot slutet av terminen genomförs en av lektionerna i KKS i övningslokalen "lägenheten" (Obs. 091209). Den basgrupp jag följer och ytterligare en basgrupp samlas i ett mindre klassrum, tillsammans med en grupp studenter som läser andra året på polisutbildningen. Andraårsstudenterna är ledare under lektionen, under överinseende av polisläraren Nils. De repeterar grunderna i den nationella bastaktiken, och ger en snabb sammanfattning av det väsentligaste i "grundläggande taktiskt förhållningssätt". I praktiken är det en repetition av innehållet i den senaste KKS-föreläsningen av läraren Oskar och polisläraren Gustav. I likhet med den ovan beskrivna lektionen i "mental träning" får studenterna delta i rollspel, utformade som polisuppdrag i en lägenhet. Rollspelen är utformade av andraårsstudenterna, och basgrupperna får arbeta var för sig under lektionen. Hälften av den basgrupp jag följer ska vara poliser i det första rollspelet, medan resten får

vara publik. Ledarna frågar vänligt och leende om studenterna är nervösa, vilket gruppen besvarar med ”ja, lite”. Ledarna säger att det är bra att studenterna är nervösa, eftersom de då är mer alerta. Studenterna får övningsvästar och utrustningsbälten att bära under övningen.

En av ledarna frågar studenterna vad som kan vara bra för en patrull att veta innan de beger sig ut på ett uppdrag. Han ger studenterna förutsättningarna för scenariot: det är sent på kvällen, och från en lägenhet hörs så pass mycket oväsen att en granne har ringt polisen. De tre studenterna som ska agera poliser får en kort stund till att prata ihop sig. De säger att de bör få tag i lägenhetsinnehavaren- något de lärt sig under den tidigare lektionen i ”lägenheten” - och prata med denne utanför lägenheten.

Rollspelet startar. Några av ledarna är figuranter i spelet. De övriga tre basgruppsmedlemmarna observerar spelet från läktaren. Rollspelet bryts efter cirka fyra minuter och följs av ett bearbetande samtal. Ledarna frågar studenterna vad de hade för taktik. Ledarna ger sedan taktiska tips för den här typen av situationer. Läraren Nils, som följt spelet från läktaren, deltar inte i samtalet. Han säger till mig att han inte vill hämma ledarna, men att han svarar på frågor om han får några.

Lektionen består av sammanlagt fem rollspel, och studenterna turas om att agera och observera. Efter det tredje rollspelet deltar Nils i samtalet med kommentarer som delvis går emot saker som ledarna sagt, till exempel att poliserna, tvärt emot vad ledarna föreslagit, inte bör låsa lägenhetsdörren bakom sig eftersom de kanske behöver ta sig ut snabbt. Efter halva lektionen går Nils iväg till den lokal där den andra basgruppen genomför samma övning. Ledarna får därmed fullt ansvar för andra halvan av lektionen.

Lektionernas övningar kan beskrivas som ett mellanting mellan rollspel och simuleringar. Ken Jones skriver att eftersom sådana typer av praktiska övningar varken är repeterade eller guideade, är misstag inte bara oundvikliga utan också välkomnade, eftersom det mest effektiva lärandet sker när människor lär av sina misstag (Jones 1989:19). I det sista scenariot ingår att patrullen ska göra en husrannsakan. Under spelet frågar en av figuranterna patrullen om de har papper på det. Patrullen blir osäker. I eftersamtalet säger ledarna att man inte behöver papper, men att det ligger en poäng i att studenterna blir lite osäkra, eftersom de då kommer att ”kolla det till nästa gång”. Ledarna beskriver därmed ett ”fel” i deltagarnas agerande som en utgångspunkt för lärande; de påpekar att studenterna genom denna händelse kommer att bli motiverade att ta reda på vad som gäller kring husrannsakan inför nästa uppdrag.

Scenarierna bryts innan de är helt avslutade, och studenterna behöver därmed inte hitta någon slutlig lösning. Ledarnas feedback rör främst hur studenterna bemött och kommunicerat med figuranterna, samt en del strategiska saker som hur de placerat sig i lägenheten. Studenternas egen reflektion består mestadels av beskrivningar av känslor och händelser under

övningarna. De berättar hur de upplevt situationerna, beskriver vad de gjort, och anger skäl till sina olika val. Ledarna kommenterar dessa beskrivningar med omdömen om ifall de anser att studenterna agerat på ett korrekt och funktionellt sätt. Ledarna ger också förslag på alternativa handlingssätt. Det sker ingen närmare diskussion kring studenternas och ledarnas alternativ, utan samtalet utgörs av olika förslag på strategier.

Lektionen leds av andraårsstudenter på utbildningen. Att undervisa om något innebär att återge ett innehåll, vilket är ett sätt att interagera med innehåll och därigenom befästa det starkare i sig själv (Moon 2004). Lektionen är alltså ett reflekterande lärandetillfälle även för ledarna. Genom att förklara, instruera och tolka befäster de sina tidigare vunna kunskaper. Samtidigt riskerar de förstås att befästa även sina missuppfattningar. Polisläroaren Nils har här en kontrollfunktion, och vid åtminstone ett tillfälle går han in i samtalet och korrigerar något som ledarna sagt. Emellertid försvinner han efter halva lektionen, varefter auktoriteten och tolkningsföreträdet flyttas till andraårsstudenterna.

### **Reflekterande aktivitet: sammanfattning**

Den reflekterande aktiviteten under lektionerna med djup reflektion består under samtliga lektioner av mer eller mindre strukturerade diskussioner kring ett givet innehåll. Föreläsningarna och helklassdiskussionen förser studenterna med ett faktainnehåll, som de ska bearbeta genom samtal utifrån ett antal givna avgränsande frågeställningar. Detsamma gäller de examinerande seminarierna, då stoffet även har bearbetats av studenterna själva i förväg. Under lektionerna med praktiska övningar är det händelserna under övningarna som fokuseras under diskussionerna. Lärarna ställer då frågor som riktar studenternas uppmärksamhet mot särskilda aspekter av innehållet, såsom känslomässiga reaktioner, sätt att hantera stress, eller taktiska val. Etikseminariet i basgruppen skiljer ut sig genom att vara den enda lektionen då studenterna helt bestämmer innehållet, men även i detta fall utgår diskussionen från i förväg formulerade frågor och ämnen, i form av en av studenternas nedtecknade reflektioner kring undervisningen.

De flesta av lektionerna innehåller tillfällena för studenterna att först diskutera innehållet med varandra utan lärarens inblandning, i basgrupper eller ”bikupor”, varefter deras reflektioner ventileras i den stora gruppen tillsammans med läraren. Undantaget är etikseminariet i basgruppen, som helt består av samtal mellan studenterna och läraren. Under de inslag då läraren inte deltar i samtalen måste studenterna själva driva diskussionerna och fördjupa resonemangen. När lärarna sedan deltar ställer de ofta frågor som för diskussionerna vidare. Så länge lärarna förhåller sig mer passiva i diskussionerna stannar studenterna ofta vid ren deskription, och verkar ha svårare att nå högre reflektionsnivåer.

Under flera av lektionerna uppmanas studenterna att sammanfatta och återberätta ett innehåll, till exempel en text de läst eller händelseförloppet i en övning de deltagit i. Genom denna återgivning får de tillfälle att repetera och därmed befästa innehållet. Efter de praktiska övningarna innebär återgivningen också att upplevelserna struktureras och ges mening.

Samtliga av lektionerna innehåller konkretiseringar av det teoretiska innehållet: föreläsningarna innehåller filmatiseringar, beskrivna scenarion och refererade händelser, klassdiskussionen innehåller refererade händelser och utdrag ur transkriberade intervjuer, basgruppsseminariet utgår från studenternas egna upplevelser, och de övriga lektionerna utgår från praktisk-fysiska övningar och simuleringar/rollspel. Detta konkreta innehåll illustrerar och levandegör det teoretiska innehållet, och studenterna uttrycker stor uppskattning över detta sätt att arbeta.

Lärarna modellerar på olika sätt ett reflexivt förhållningssätt, genom att kommunicera att stoffet är tolkningsbart, att det inte finns några givna sanningar, och att det är viktigt att studenterna reflekterar över sina föreställningar och reaktioner. Ibland modellerar lärarna reflektion, till exempel genom att föreslå olika tolkningar av en och samma företeelse, eller genom att kommentera sitt eget beteende på ett självkritiskt sätt.

Dewey menar att reflektionens syfte styr reflektionsprocessen. Under flera av lektionerna presenteras inget konkret syfte med diskussionerna, utan detta kommuniceras implicit av de frågor som studenterna uppmanas att diskutera. Frågorna ger diskussionen riktning, och utestänger samtidigt andra frågor. De aspekter som fokuseras i samtalen efter de praktiska övningarna kommunicerar dessutom vilken mening övningarna har. Vid två tillfällen genomförs flera rollspel i övningslokalen "lägenheten", och dessa rollspel är alla tämligen lika till innehåll och genomförande. Eftersamtalen fokuserar dock på olika aspekter. Därigenom blir den första lektionens rollspel i första hand övningar i mental träning och stresshantering, medan den andra lektionens rollspel blir i första hand träning i taktiskt förhållningssätt. Det är alltså eftersamtalens fokus, inte övningen i sig, som bestämmer övningens syfte.

Flera gemensam nämnare framträder för lektionerna med djup reflektion. Den reflekterande aktiviteten avgränsas och ges riktning av särskilda frågeställningar. Studenterna får möjlighet att reflektera på egen hand, men lärarna hjälper också till att fördjupa diskussionerna genom att ställa frågor, presentera tolkningar, och föreslå aspekter att diskutera. Lärarna modellerar ett reflexivt förhållningssätt, och visar hur man kan gå tillväga när man reflekterar kring något.



# Kapitel 6 - Förutsättningar för reflektion

I detta kapitel fördjupas analysen av undervisningen under lektionerna med djup reflektion som presenterades i kapitel 5. I avsnitt 6.1 presenterar jag en analys utifrån fyra olika aspekter. I avsnitt 6.2 presenterar jag två jämförelser mellan lektioner med liknande form och innehåll, men olika aktivitet och/eller nivå i reflektionen.

## 6.1 Fyra aspekter av undervisningen

I följande analys fokuseras fyra aspekter av undervisningen: förekomsten av vad Dewey kallar problem och interaktion; behandling av erfarenheter och kopplingar mellan dessa, stoffet, individen och individens föreställningar om framtiden; affektiva aspekter; samt lärarnas genomförande och uppträdande. Dessa fyra aspekter överlappar delvis varandra; det är till exempel svårt att klart särskilja en övning, lärarens ledning av den, och lärarens kommunikativa tekniker under övningens gång.

Liksom i föregående kapitel har lektionerna grupperats efter inbördes likheter i form, syfte eller typ av aktiviteter. Datumreferenserna hänvisar liksom tidigare till observationsanteckningar förda under lektionerna vid dessa datum.

Avsnitten med de fyra analysaspekterna inleds med en kort summering av de tidigare nämnda teoretiska utgångspunkter (kapitel 2) som ligger till grund för respektive analys.

### **Analysaspekt 1: problem och interaktion**

Dewey (1998/1933) menar att reflektion uppkommer när individen ställs inför någon form av problem som hindrar det omedelbara handlandet, en sorts "korsvägssituation". Enligt Dewey är det sökandet efter en lösning som är den vägledande faktorn i reflektionsprocessen, och vad som skiljer reflektionen från fria associationer. Mezirow (2000) skriver att det "förvirrande dilemma" en person upplever när ny kunskap krockar med existerande föreställningar är den utlösande faktorn för reflektion. Moon (1999) understryker att reflektion i allmänhet är kopplad till antingen en uppfattning om ett syfte, eller ett förväntat önskat resultat. Förekomsten av problem att lösa, eller något som "krockar" med studenternas föreställningar, är alltså viktig för att reflektion ska uppstå.

Den första uppgiften för analysen av lektionerna med djup reflektion är att identifiera och beskriva aspekter av undervisningen som kan beskrivas som problem som studenterna ska lösa, och andra inslag som ifrågasätter eller "krockar" med deras kunskaper och erfarenheter, till exempel:

- inslag av praktiska eller teoretiska problem som studenterna ska lösa,

- inslag av interaktion med innehållet, t.ex. experiment eller diskussioner och samtal i vilka studenterna får behandla problematiska ämnen eller frågeställningar.

### ***Problem och interaktion: föreläsningar med diskussion***

Etiklektionen innehåller flera tillfällen för studenterna att interagera med innehållet (Obs. 090903). Under den inledande föreläsningen ställer etikläraren Lars frågor för studenterna att reflektera kring och besvara. Därefter får studenterna en halvtimme till att i basgrupper diskutera innehållet i föreläsningen och den film som Lars har visat som illustration. Vid uppsamlingen i den stora gruppen får studenterna återge sina diskussioner och delta i kortare diskussioner med Lars. De frågor som Lars ställer under föreläsningen, och de instruktioner han ger inför gruppdiskussionerna, utgör lektionens problem.

Lektionen "Kalles hus" låter studenterna kontinuerligt interagera med innehållet (Obs. 090910). Polisläraren Mikael beskriver fortlöpande ett fiktivt scenario med olika problemsituationer, som studenterna ombeds diskutera med varandra och presentera lösningsförslag för. Juridikläraren Krister förser studenterna med fakta kring lagrum, som studenterna i omedelbar anslutning till genomgångarna får tillämpa i problemlösningen. Det fiktiva scenariot utgör lektionens problem.

Föreläsningen om rättspsykiatri avslutas med att studenterna får interagera med innehållet (Obs. 091021). Psykiatrikern Angelica presenterar några olika fiktiva scenarion med problemsituationer relaterade till föreläsningens innehåll. Studenterna ombeds diskutera dessa och sedan presentera förslag på tolkningar av situationerna och lämpliga sätt att hantera dem. De fiktiva scenariona utgör lektionens problem.

För att studenterna ska kunna besvara Lars frågor och följa hans instruktioner för gruppdiskussionerna måste de interagera med innehållet genom reflekterande diskussioner. Frågorna och instruktionerna är formulerade så att studenterna inte kan nöja sig med att enbart referera ett innehåll – de måste aktivt relatera innehållet till sina egna föreställningar och värderingar. För att studenterna ska kunna lösa problemen i det scenario som Mikael beskriver måste de greppa de fakta som juridikläraren presenterar, och föra diskussioner kring hur de kan tillämpas i scenariot. De måste också diskutera lämpliga taktiska tillvägagångssätt, och här använder de delvis kunskaper som de inhämtat under andra lektioner under terminen, till exempel inom KKS. För att studenterna ska kunna finna lösningar på de scenarion som Angelica beskriver måste de tillämpa de faktakunskaper som presenterats under föreläsningen, genom att diskutera hur beskrivningarna av personerna i scenarierna relaterar till kännetecknen på olika psykiska tillstånd.

De tre lektionerna innehåller alltså samtliga ett eller flera problem för studenterna att lösa. Problemen kräver interaktion med innehållet och att studenterna deltar i gemensamma reflekterande diskussioner. I dessa diskussioner får de tillfälle att direkt tillämpa de faktakunskaper som föreläsningarna presenterat, men även tidigare inhämtade kunskaper från andra ämnen. Deras egna tidigare erfarenheter och personliga värderingar involveras under etiklektionen, även om dessa inte i sig är föremålen för diskussionerna.

Lektionernas innehåll och genomförande stämmer i dessa avseenden väl överens med Deweys resonemang om nödvändigheten av ett problem för att reflektion ska uppstå. Det är tydligt att frågornas och instruktionernas formuleringar, det vill säga problemens utformning, både avgränsar studenternas reflektioner och ger dem tydliga syften. Problemen engagerar studenterna i interaktion med innehållet, vilket möjliggör att det integreras med deras tidigare kunskaper.

### ***Problem och interaktion: diskussioner i helklass och basgrupp***

Under internatets helklassdiskussion består lektionens problem av i förväg formulerade frågeställningar kring ett antal texter (Obs. 090915). Studenterna får interagera med innehållet genom reflekterande gruppdiskussioner, och därefter genom att återge innehållet för resten av klassen och diskutera det vidare. Diskussionerna väcker nya frågor, flera av dem formulerade av lärarna utifrån studenternas utsagor, vilket skapar nya problem att behandla.

Under etikseminariet består lektionens problem av de reflektioner som studenterna formulerar kring utbildningen och dess innehåll (Obs. 091118). I första hand är det studenten Clas nedtecknade reflektioner som utgör utgångspunkt för diskussionen. Innehållet består därmed av studenternas egna erfarenheter och tankar, och det är dessa de interagerar med genom gemensam reflekterande diskussion. I viss utsträckning diskuteras även lärarens erfarenheter och tolkningar.

### ***Problem och interaktion: examinerande seminarier***

Under juridikseminarierna får studenterna svara på frågor kring ämnet, vilket innebär att de måste formulera reflektioner (Obs. 091207; 100113). Frågorna utgör därmed de problem som enligt Dewey skapar behovet att reflektera (Dewey 1998/1933). Interaktionen sker genom muntlig återgivning av det innehåll som studenterna före seminariet har interagerat med genom gruppdiskussioner. Det blir emellertid inga längre diskussioner utifrån svaren; juridikseminarierna har mer karaktären av redovisning och kunskapskontroll.

Under seminariet om polislagen utgörs problemen av de scenarion som studenterna har studerat i förväg (Obs. 090921). Studenterna får interagera

med innehållet genom att diskutera sig fram till lösningsförslag tillsammans med polisläraren Mikael. Under diskussionerna uppstår nya frågor som delvis går utöver scenariona, vilka bildar nya problem att lösa.

Inför seminariet om mental träning har den förberedande uppgiften med träningsprogrammen inneburit ett problem för studenterna att lösa (Obs. 091125). Själva lektionen innehåller ingen ny uppgift, men återkopplingen kring träningsprogrammen väcker nya frågor som blir de problem som stimulerar vidare reflektion.

### ***Problem och interaktion: praktiska övningar***

Samarbetsbanans övning med konerna (090915) innebär ett konkret problem som studenterna måste lösa genom främst fysisk interaktion. Den fiktiva brottsplatsundersökningen, övningen i jordkällaren och rollspelen i "lägenheten" innebär konkreta problem som studenterna måste lösa genom både fysiskt agerande och verbal interaktion (Obs. 090915; 090916). Simuleringen "Subarctic" innebär också konkret problemlösning, som dock enbart kräver verbal interaktion mellan studenterna (Obs. 090915). Alla lektionerna utmynnar i formulering av reflektioner och diskussion kring innehållet, med frågor som innebär nya problem att lösa. Problem som hindrar det omedelbara handlandet, och därför enligt Dewey stimulerar reflektion, står alltså i fokus under samtliga av lektionerna med praktiska övningar. Under dessa lektioner är studenterna hela tiden i någon form av interaktion med innehållet.

### ***Problem och interaktion: sammanfattning***

Moon skriver att reflektion sker när lärandet är relativt illa strukturerat eller är utmanande för den lärande, både när det handlar om att assimilera stoff och att återge stoffet, och när nytt material innebär en utmaning eller uppgradering av tidigare kunskaper (Moon 2004:87). Kitchener & King menar att man behöver tillfällen att brottas med illa strukturerade problem för att nå högre nivåer av tänkande; en sådan utveckling innebär förändringar av ens meningsperspektiv (Kitchener & King 1990:168). Alla lektionerna med djup reflektion innehåller någon form av problem som studenterna måste lösa, genom formulering av reflektioner och diskussion, och i vissa fall genom fysisk aktivitet. Flera av dessa problem kan beskrivas som "illa strukturerade", det vill säga att de kräver att studenterna inte bara kan finna en lösning för situationen, utan även måste formulera själva problemet. Schön beskriver detta som kännetecknande för hur lärande i en praktik ser ut: man sysslar inte i första hand med traditionell "problemlösning", utan man hanterar komplexa situationer ur vilka man urskiljer problem (Schön 2003:19). Studenterna får genom dessa problem interagera med stoffet under samtliga av lektionerna, även om detta sker i mycket varierande omfattning. Gemensamt för samtliga av lektioner med

djup reflektion är att det stoff som studenterna interagerar med är relativt konkret: film, berättelser, scenarion, egna upplevelser och praktisk-fysiska övningar. Lektionerna ger studenterna möjlighet att interagera med stoffet både på egen hand och med stöd av läraren.

## **Analysaspekt 2: erfarenheter och kopplingar**

En av erfarenhetslärandeteorins utgångspunkter är att allt lärande sker i relation till tidigare erfarenheter (Dewey 1997/1938). Kontinuitetsprincipen innebär enligt Dewey att tidigare erfarenheter alltid påverkar individens upplevelse och tolkning av erfarenheter i nuet. Hullfish & Smith (1961) och Kolb (1984) betonar därför vikten av att undersöka och pröva den lärandes tidigare erfarenheter, inte minst för att identifiera och undanröja hinder för lärandet som skulle kunna resultera i ”kompartimentalisering” av oförenliga uppfattningar. Kopplingar mellan individens tidigare erfarenheter, det studerade stoffet och nuet, och individens föreställningar om framtiden, är vad som skapar ”intresse” i Deweys mening, samtidigt som detta ”intresse” utgör en drivkraft för interaktionen (Dewey 1975/1913). Reflektionens syfte omfattar alltså att skapa sådana kopplingar, och att granska erfarenheter och föreställningar.

Den andra uppgiften för analysen av lektionerna med djup reflektion är att identifiera och beskriva sådana kopplingar, och de aspekter som möjliggör dem, till exempel:

- inslag då studenternas tidigare erfarenheter behandlas,
- inslag då stoffet och studenternas tidigare erfarenheter relateras till varandra,
- inslag som behandlar studenternas föreställningar och känslor kring ett stoff,
- inslag som relaterar stoffet till studenterna som individer och livssituation här och nu,
- inslag som relaterar stoffet till studenternas mål och framtida erfarenheter.

## ***Erfarenheter och kopplingar: föreläsningar med diskussion***

### *Etikföreläsning med Lars*

Under etiklektionens föreläsningsdel och under uppsamlingen efter gruppdiskussionerna sker inga diskussioner specifikt kring studenternas tidigare erfarenheter av innehållet (Obs. 090903). Studenterna diskuterar givetvis innehållet utifrån sina erfarenheter och uppfattningar, men det är inte dessa som är i fokus; det sker inget direkt ifrågasättande av dem, och heller inget utforskande av hur studenterna har tillägnat sig dem.

Under både föreläsningen och uppsamlingen använder etikläraren Lars beskrivningar av scenarion och händelser, formulerade som korta berättelser som illustrerar de etiska frågorna. Nästan varje sådant exempel, och även spelfilmen han visar, berör på olika sätt polisyrket och problematiska situationer som kan uppstå i det. Lars resonemang riktar på detta vis diskussionen mot inte bara yrkespraktiken, utan även mot polisrollen.

Lars gör även påståenden som rör etikämnets relevans för polisutbildning:

Många studenter uppfattar det här området som flummigt. De tror att man kan komma undan detta. Man kan bli jävligt farlig som polis om man är jättebra på att köra bil och skjuta et cetera, för man tror att man har kontroll.

Han formulerar också en personlig uppfattning om att polisstudenter är speciella (något som flera lärare på olika sätt ger uttryck för under terminen):

Det jag tilltalas av hos polisstudenter är att ni har ett engagemang – hoppas jag – omsorg, ansvar, förpliktelse – som utgångspunkt för ert val. Att förbättra samhället. På övriga universitetet kan jag känna att det inte finns samma personliga engagemang och driv. Man går på föreläsningarna och gör det man ska. Jag generaliserar grovt, men jag kan känna så.

Lars säger detta i anslutning till ett resonemang i vilket han använder orden "omsorg" och "ansvar" som etiska nyckelbegrepp. Med citatet ovan kommunicerar han inte bara att polisstudenterna är mer engagerade än andra universitetsstudenter, utan även att deras engagemang specifikt rör etiska aspekter av yrket. Uttalandet implicerar alltså att en engagerad polisstudent intresserar sig för yrkets etiska aspekter – och, omvänt, att bara den som är engagerad i etiska frågor är en av de speciella polisstudenterna.

Vid återsamlingen efter etikdiskussionerna säger en av basgrupperna att de lämnat instruktionerna, för att istället diskutera andra frågor som de funnit intressanta. Lars låter då diskussionen löpa vidare på det spåret. Han släpper därefter uppgiften han gett studenterna att rangordna filmkaraktärerna, och frågar under resten av lektionen istället efter vad grupperna främst "tänt till på" och diskuterat. Härigenom får studenterna bestämma innehållet i diskussionen; de bearbetar stoffet utifrån perspektiv som de själva finner angelägna. Föreläsningens och filmens innehåll knyts på så sätt till studenterna själva, eftersom det är personliga uppfattningar om gott och ont som står i fokus, och till deras framtida yrkespraktik, genom att praktiskt taget hela innehållet kretsar kring polisyrket.

### *"Kalles hus" med Mikael och Krister*

Lektionen "Kalles hus" innehåller inte någon formulering av studenternas tidigare erfarenheter av det föreläsningen behandlar, utan rör enbart problemlösningen i det fiktiva scenariot (Obs. 090910). Lektionen innehåller

dels juridiska faktakunskaper med direkt relevans för studenternas framtida yrkesverksamhet, dels behandlingar av scenarion som de kan komma att möta i framtiden. Genom detta finns genomgående kopplingar till studenternas framtid. Däremot görs inga explicita kopplingar till studenterna som individer eller deras nuvarande livssituation. Skapandet av intresse vilar under denna lektion därför helt på kopplingarna mellan stoffet och framtida erfarenheter. Dessa kopplingar blir lätta att göra, inte bara för att innehållet handlar om polisarbete, utan för att det presenteras i en form som underlättar för deltagarna att föreställa sig hur detta arbete kan komma att se ut. De juridiska faktakunskaperna tillämpas under lektionen omedelbart i ett levande scenario, vilket innebär att studenterna engageras i ett beslutsfattande som simulerar sådant de kan komma att möta i den framtida yrkespraktiken.

#### *Rättpsykiatri med Angelica*

Under föreläsningen om rättpsykiatri ombeds några studenter inledningsvis att formulera några av sina föreställningar om psykisk sjukdom (Obs. 091021). Deras utsagor diskuteras inte vidare. I övrigt sker inga formuleringar av studenternas tidigare erfarenheter av föreläsningens innehåll. Det görs inga särskilda kopplingar till studenternas livssituation. Kopplingar till deras framtida yrkespraktik finns dock genomgående, eftersom innehållet rör rättsliga aspekter av psykisk sjukdom och vad poliser bör känna till för att kunna bemöta psykiskt sjuka personer korrekt. I likhet med lektionen "Kalles hus" innehåller lektionen i rättpsykiatri möjligheter för studenterna att tillämpa sina kunskaper i en bedömning av fiktiva scenarion med relevans för deras framtida yrkespraktik.

#### *Föreläsningar med diskussion: sammanfattning*

Undervisningen under de tre lektionerna med föreläsning knyter alltså genomgående innehållet till studenternas framtida yrkespraktik. Studenternas möjlighet att själva välja fokus i etikediskussionerna bäddar också för kopplingar mellan stoffet och studenterna själva. Sammantaget bör undervisningen ge förutsättningar för skapande av intresse i Deweys mening (Dewey 1975/1913), inte bara för att innehållet rör polisyrket, utan också för att de bearbetande aktiviteterna – lektionernas problem - låter studenterna interagera med stoffet, knyta det till sig själva, och reflektera över dess relevans för dem som individer och för deras framtida erfarenheter.

#### ***Erfarenheter och kopplingar: diskussioner i helklass och basgrupp***

Under internatets helklassdiskussion (Obs. 090915) sker ingen explicit formulering av studenternas tidigare erfarenheter, medan etikseminariets diskussion (Obs. 091118) helt rör studenternas erfarenheter av utbildningen

och deras tankar och känslor kring dess innehåll. Som tidigare nämnts gör detta att etikseminariet skiljer ut sig från de övriga observerade lektionerna under terminen, eftersom det är det enda undervisningstillfället då studenterna fokuserar tidigare erfarenheter i större omfattning tillsammans med en lärare.

Under båda lektionerna kopplas innehållet till studenterna själva. Under klassdiskussionen är det deras personliga tolkningar av texterna, och deras värderingar kring innehållet, som är föremål för diskussionen, och under etikseminariet fokuseras deras egna erfarenheter. Läraren Eskil och polisläraren Josefin uppmanar genomgående studenterna att koppla stoffet till sig själva. Josefin modellerar även detta, genom att illustrera sina resonemang med egna erfarenheter. Eskil och etickläraren Lars uppmuntrar studenterna att koppla frågorna till sig själva, genom att fråga om de känner igen sig i situationerna, om de kan tänka sig in i dem, om de skulle ha agerat på samma sätt som personerna i texternas scenarion, etc.

Under klassdiskussionen finns hela tiden kopplingar till studenternas framtida yrkespraktik, eftersom de frågeställningar som diskuteras har att göra med olika aspekter av polisyrket. Även etikseminariets diskussioner har kopplingar till framtiden när studenterna reflekterar kring utbildningsinnehållets relevans för yrket.

Denna interaktion med stoffet, och de tydliga kopplingarna mellan stoffet, studenterna själva och deras framtida yrkespraktik, bör ge förutsättningar för skapande av "intresse" i Deweys mening (Dewey 1975/1913). Klassdiskussionens i förväg formulerade diskussionsfrågor kan ses som mer problematiska. De är formulerade utifrån den erfarenhet som bärs av lärarna, gruppens "mognaste medlemmar" för att tala med Dewey, och hjälper därmed studenterna att se saker som de kanske annars inte hade sett eller insett vikten av. Samtidigt riskerar frågorna att utestänga sådant som studenterna själva finner mest intressant, konstigt, oroande eller på annat sätt angeläget. Studenterna ges gott om talutrymme, men de har inte fullt ut kontroll över diskussionen fullt ut eftersom den löper efter lärarnas agenda. När diskussionsfrågor används som struktur redan inledningsvis, tenderar studenterna att reflektera kring det de ombeds reflektera kring, men också endast kring detta.

### ***Erfarenheter och kopplingar: examinerande seminarier***

Under juridikseminarierna sker ingen formulering av studenternas tidigare erfarenheter (Obs. 091207; 100113). Det görs inga kopplingar mellan stoffet och studenterna själva. Det finns genomgående implicita kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkespraktik, eftersom uppgifterna handlar om att söka lagstöd för olika åtgärder. Gunilla påpekar också att lärobokens författare är polis, vilket ytterligare understryker att de juridiska kunskaperna är relevanta för blivande poliser. Under Hannas seminarium

har dock en del av de behandlade fallen mindre tydlig relevans för praktiskt polisarbete; de rör visserligen ”offentlighet och sekretess”, men det framgår inte alltid av beskrivningarna vad polisens uppgift skulle vara i det aktuella fallet.

Under seminariet om polislagen sker ingen explicit formulering av studenternas tidigare erfarenheter, förutom när en student gör en kort referens till något han varit med om när han jobbat som ordningsvakt, en erfarenhet som inte diskuteras närmare (Obs. 090921). Stoffet kopplas genomgående till studenterna själva, genom att de får ventilera hur de själva skulle (vilja) agera i de beskrivna situationerna. Kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkesverksamhet finns genomgående, då diskussionen handlar om professionellt tillvägagångssätt i polisens yrkespraktik. Polisläroaren Mikael påpekar ofta hur det teoretiska innehållet – polislagen – kommer att vara till nytta för studenterna, inte bara i deras framtida yrkespraktik, utan även i deras fortsatta studier. Han erkänner vid några tillfällen att han inte vet exakt i vilken lagparagraf en viss uppgift finns, men han visar samtidigt att han vet vad lagen säger. Detta, i kombination med diskussionen kring fallbeskrivningarna, kommunicerar att en polis behöver ha god kännedom om det som seminariet behandlar.

Under seminariet kring de mentala träningsprogrammen knyts innehållet delvis till studenternas tidigare erfarenheter då studenterna reflekterar kring hur de tillämpat olika strategier i det förflutna (Obs. 091125). Innehållet är inte bara kopplat till studenterna själva – det är deras egna känslor och beteenden som är föremål för diskussionen. Det finns explicit kopplingarna till nuet och framtiden, då studenterna reflekterar över hur de kan tillämpa strategierna i de fortsatta studierna, och implicit eftersom utgångspunkten är att blivande poliser behöver kunna hantera stress.

Sammantaget bör undervisningen under seminarierna ge förutsättningar för skapande av intresse i Deweys mening, genom de kopplingar som görs mellan stoffet, studenterna och den framtida yrkespraktiken (Dewey 1975/1913). Vilken typ av kopplingar som görs varierar dock något mellan de olika lektionerna.

### ***Erfarenheter och kopplingar: praktiska övningar***

Ibland, till exempel under rollspelen, tillämpar studenterna tydligt kunskaper de inhämtat under tidigare övningar, vilket knyter samman tidigare erfarenheter med lektionens innehåll (Obs. 090928; 091209). Med utgångspunkt i Deweys kontinuitetsprincip måste också studenternas tidigare erfarenheter ha betydelse för hur de uppfattar och agerar i rollspelssituationerna. Dock innehåller ingen av lektionerna med praktiska övningar några inslag då studenternas tidigare erfarenheter direkt fokuseras. Vid något tillfälle refererar en student till tidigare erfarenheter med

anknytning till det som diskuteras, men dessa erfarenheter diskuteras i sig inte närmare.

Kopplingar mellan stoffet och studenterna själva finns genomgående under flera av dessa lektioner, genom att det är studenternas reaktioner som står i fokus under bearbetningen av övningarna.

Kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkespraktik finns både implicit och explicit under dessa lektioner. En del av övningarna kretsar kring scenarion som poliser kan möta i yrket, och fokuserar delvis polisiär taktik. Andra övningar illustrerar aspekter av betydelse för polisarbetet, såsom ledarskap och att kommunicera och samarbeta i grupp. Sammantaget bör undervisningen genom dessa kopplingar ge förutsättningar för skapande av intresse i Deweys mening (Dewey 1975/1913).

### ***Erfarenheter och kopplingar: sammanfattning***

Ett genomgående kännetecken för undervisningen under terminen är att studenternas tidigare erfarenheter sällan efterfrågas och formuleras. Endast under elva lektioner (14 %) förekommer någon form av formulering av tidigare erfarenheter, och i de flesta fallen sker ingen närmare granskning av dem. Endast vid ett enda tillfälle sker någon egentlig granskning av hur och varför en student har skaffat sig sina uppfattningar: under redovisningen av de mentala träningsprogrammen (Obs. 091125). Trots att lärarna flera gånger påpekar under terminen att det är viktigt med reflektion över egna erfarenheter och föreställningar, exempelvis under introduktionen av momentet "Polisen i samhället" (Obs. 090901), sker detta nästan aldrig i den konkreta undervisningen. I praktiken behandlas studenterna som "tabula rasa" – man ger dem nya kunskaper, men undersöker inte närmare om de bär med sig föreställningar som krockar med denna kunskap och därför eventuellt förhindrar att den integreras. Under lektionerna med djup reflektion framträder inga större sådana "krockar", men vid andra tillfällen under terminen är det tydligt att det råder en diskrepans mellan studenternas rådande uppfattningar och de som de förväntas ta till sig. Under en redovisning av grupparbeten om brottsorsaker uppstår en kort men ganska känsloladdad diskussion om sexualbrottslingar, under vilken flera studenter ger uttryck för att sådana personer borde straffas fysiskt på olika sätt (Obs. 091022). Under ett juridikseminarium upprörs studenterna över ett lagrum som enligt deras uppfattning leder till en felaktig brottsrubricering och därmed ett alltför lindrigt straff (Obs. 091215). Vid båda dessa tillfällen lämnas studenternas åsikter obearbetade. Man kan fråga sig vad det kan komma att innebära för deras framtida yrkespraktik, om denna uppenbara konflikt mellan deras personliga uppfattningar och vad de förväntas försvara som poliser inte undersöks närmare och får någon sorts lösning. Vid dessa tillfällen förhöll sig lärarna passiva inför

studenternas uttalanden, och studenterna förde heller inte själva diskussionerna vidare till en granskning av de antaganden de vilade på. Denna aspekt av erfarenheternas betydelse för lärandet framstår som än mer problematisk när studenterna själva ger uttryck för att det späckade schemat inte ger utrymme för reflektion.<sup>38</sup> Samtalen under lektionerna tyder också på att studenterna ofta behöver en erfaren lärares hjälp för att problematisera ämnet mer ingående och nå djup reflektion.

De flesta av lektionerna med djup reflektion innehåller implicita eller explicita kopplingar mellan stoffet och studenterna själva. Övningar och diskussioner fokuserar studenternas personliga värderingar, känslor och strategier. Samtliga av dessa lektioner innehåller också genomgående kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkespraktik: föreläsningarnas berättelser och exemplifieringar beskriver polisyrkets praktik, diskussionerna kretsar kring situationer som poliser kan möta i yrket, och de praktiska övningarna illustrerar både direkt och abstraherat problem i yrkespraktiken. Polislärares kläder, rekvisita i övningarna och andra omgivande symboler understryker kopplingen mellan undervisningen och polisyrket. Med hänvisning till Dewey (1975/1913) bör undervisningen under dessa lektioner ge goda förutsättningar för skapande av ”intresse”, genom de rika kopplingarna mellan studenterna, stoffet och framtiden.

### **Analysaspekt 3: affektiva aspekter**

Boud & Miller skriver att den affektiva upplevelsen troligen är den starkaste faktorn som bestämmer lärandet (Boud & Miller 1996:17). Donaldson menar att känslor markerar betydelse; vi upplever bara emotioner i samband med något som är betydelsefullt för oss (Donaldson 1992:12). Omvänt väcks inga känslor av händelser som inte angår oss. Studenter kan därför förväntas rikta större uppmärksamhet mot stoff som engagerar deras känslor, eftersom det uppfattas som intressant och relevant. Deras känslomässiga engagemang kan också ses som ett tecken på att stoffet upplevs just som intressant och relevant.

Den tredje uppgiften för analysen av lektionerna med djup reflektion är att identifiera och beskriva affektiva aspekter av undervisningen med relevans för reflektion, till exempel:

- inslag som belyser affektiva aspekter av innehållet,
- inslag som engagerar eller påverkar studenternas känslor,
- inslag som behandlar studenternas känslor kring ett visst stoff.

---

<sup>38</sup> Uppfattningen att det späckade schemat inte gav utrymme för reflektion uttrycktes vid flera tillfällen under terminen av bl.a. den basgrupp jag följde och av studeranderepresentanter vid muntliga kursutvärderingar.

I följande analyser har jag bland annat utgått från mina egna känslomässiga upplevelser av undervisningen. Visserligen hade jag som forskare ett delvis annorlunda fokus under de observerade lektionerna än studenterna; de riktade (får man förmoda) sin uppmärksamhet främst mot innehållet i undervisningen, medan jag främst uppmärksammade undervisningens utformning och genomförande. Dock, trots att mitt fokus var delvis annorlunda än studenternas, fick även jag naturligtvis intryck av hur lärarna framstod i undervisningssituationen (precis som studenterna förmodligen i någon utsträckning reflekterade över lärarens sätt att undervisa). När lärarna till exempel använde berättelser för att illustrera något, var jag lika mycket åhörare till berättelserna som studenterna, även om jag också reflekterade över *hur* läraren berättade. Även om min forskarroll skiljde sig från de övriga deltagarnas roller som studenter, menar jag att min och studenternas upplevelser av lärarna och deras agerande inte skiljde sig från varandra på väsentligen mer olika sätt än olika individers upplevelser alltid skiljer sig mer eller mindre åt, på grund av skillnader i erfarenheter och kunskaper. Den skillnad som forskarrollen dock innebar var att jag höll en större distans till det observerade. Att jag ändå upplevde en känslomässig påverkan av undervisningen visar snarast på kraften i denna påverkan – den skedde *trots* forskarrollens distansering. Jag menar därför att mina upplevelser av undervisningens affektiva aspekter ger viktig information.

### ***Affektiva aspekter: föreläsningar med diskussion***

Etikläraren Lars slår redan i inledningen av sin föreläsning an en ton av allvar, genom att rikta studenternas uppmärksamhet mot känslomässiga aspekter av polisyrket: han säger att de kommer att hamna i ”svåra traumatiserande situationer”, och att professionalitet omfattar ”en förmåga att kunna ta hand om de svåra känslorna” (Obs. 090903). Han refererar en händelse då en polis meddelar ett dödsbud till två föräldrar och blir fysiskt attackerad av pappan. Lars säger att polisen tolkade attacken som ett sätt att hantera svåra känslor, och att polisen därmed visade att han var ”en mycket kompetent polis”. Med detta understryker Lars att polisstudenterna behöver skaffa sig kunskaper och färdigheter kring känslomässiga aspekter för att anses som kompetenta. Därmed kommunicerar han att lektionens innehåll är viktigt.

Under föreläsningen och uppföljningen av gruppdiskussionerna skildrar Lars vid flera tillfällen olika scenarion och händelser, verkliga och fiktiva, som illustrerar olika dilemman och etiska reflektioner, till exempel ett dramatiskt polisärende och Lars egna upplevelser av social segregering under en utlandsresa. Han skildrar händelserna med olika sinnesintryck och med miljö- och känslobeskrivningar. Berättelserna är visserligen verbaliserade återgivningar av händelser som studenterna inte varit med om,

men berättelseformen, med sina målande detaljer, ger en upplevelse som skiljer sig från neutral förmedling av generaliserad teoretisk kunskap. Berättelserna ligger på detta sätt närmare en sorts konkreta upplevelser, i likhet med den spelfilm som Lars också visar. När jag hör Lars berättelser är jag visserligen åhörare till en föreläsning, men de målande berättelserna får mig också att skapa egna mentala bilder av det han beskriver. Berättelseformen gör sakinnehållet levande. När Lars frågar oss varför en person i berättelsen agerade som han gjorde, börjar jag fundera lika mycket utifrån mina egna inre bilder av berättelserna som utifrån hans ord. Min lust att diskutera innehållet väcks, och tydligen gäller detta även studenterna; vid återsamlingen hör jag en grupp säga att de hade så intensiva diskussioner att de bara hann med hälften av allt de ville ta upp.

Lars talar i ganska långsamt tempo, med allvarlig röst som ger eftertryck åt orden. Ibland lägger han in dramatiska pauser. Han rör sig sakta över golvet framför studenterna och har fast ögonkontakt med dem. Kroppsspråket, rösten och tempot, i kombination med berättelserna och beskrivningarna, kommunicerar allvar och personligt engagemang i ämnet. Detta förstärks av att han accentuerar vissa ord:

Många studenter uppfattar det här området som FLUMMIGT. De tror att man kan komma undan detta. Man kan bli jävligt FARLIG som polis om man är jättebra på att köra bil och skjuta et cetera, för man tror att man har kontroll.

Vad blir man för människa om man hämnas? Enligt min uppfattning blir man en SKADAD människa. Hämnd föder hämnd. Gör man så som polis är man DÖMD. Då tappar man sin omsorg. Tappar man omsorgen blir man en DÅLIG polis.

I anslutning till det senare citatet uttrycker Lars den tidigare nämnda personliga åsikten att polisstudenter är mer personligt engagerade än andra studenter. Han slår alltså fast att det är viktigt att ha kunskap om och kunna hantera sina egna och andras känslor, och att detta är något som utmärker en kompetent, professionell polis. Implicit kommunicerar han också att polisstudenterna är särskilt lämpliga för detta, eftersom de i högre grad än andra studenter är känslomässigt och moraliskt engagerade. Studenterna får sedan ta del av känslomässigt och sinnligt engagerande beskrivningar, berättelser och filmsekvenser, som på olika sätt skildrar etiska dilemman med anknytning till polisyrket. Sannolikt bidrar dessa inslag starkt till de intensiva diskussionerna i basgrupperna.

Polisläraren Mikael förklarar under lektionen "Kalles hus" att studenterna ska få resonera kring ett hypotetiskt fall, och beskriver ett tänkt scenario (Obs. 090910). Berättandet sker i omgångar, varemellan studenterna får diskutera scenariot och formulera förslag på strategier och handlingar.

Redan i inledningen skapar polisläraren en spänd förväntan och en känsla av realism, genom korta men levande beskrivningar:

Ni är på utsättning<sup>39</sup> och vill ut direkt, inte dricka kaffe. Ni går ner i garaget till bil tjugonio-trettio. Ni gör förbindelseprov, ställer upp en kontroll.

*Mikael beskriver uppdraget.*

Resonera med grannen, lite caféjuristiskt: hur resonerar ni i bilen när ni ska åka dit?

Växlingarna mellan Mikael's berättande och studenternas diskussioner liknar ett interaktivt spel, i vilket studenterna successivt rör sig framåt i handlingen genom att lösa olika problem. Det är spännande att vänta på nästa utveckling i historien. Mikael broderar ut historien med detaljer och sinnesintryck. Han berättar i lugnt tempo, och lägger in dramatiska pauser mellan berättelsens olika delar. Sammantaget skapar han en dramatisk stämning, men inflikar också små skämt ibland:

Har vi några västernorränningar här?

*Mikael bor själv i Västernorrland. Några studenter räcker upp handen.*

Bra. Det syns på hållningen direkt.

I likhet med Lars ger Mikael beskrivningar som framkallar tydliga inre bilder. Berättelsernas sinnesintryck och känslor gör dessa delar av föreläsningen till ett mellanting mellan återgiven kunskap och direkt upplevelse. Mikael's poliskläder är ytterligare en detalj som förstärker känslan av realism.

Psykiatrikern Angelica talar med eftertryck och tydlig riktning till studenterna (Obs. 091021). Hon rör sig över golvet framme vid tavlan och fram mot auditoriet. Ibland ställer hon sig nära studenterna, vilket minskar både den fysiska och den psykologiska distansen till studenterna (se t.ex. Hellspång 2004:73ff). Hennes dynamiska röst användning, tillsammans med rörelserna i rummet och hennes levande kroppsspråk och mimik, ger intensitet åt föreläsningen. Hon både kommunicerar och skapar inlevelse. Ett jämnt flyt i framställningen, som hon mestadels genomför utan manus, ger ett kunnigt och bestämt intryck som förstärks av de icke-verbala signalerna. Psykiatrikern använder många fallbeskrivningar och händelser ur sin yrkeserfarenhet för att illustrera faktainnehållet. De är spännande att lyssna på, och hon utstrålar att hon själv tycker att ämnet är mycket spännande.

---

<sup>39</sup> Utsättning = möte för information och fördelning av uppdrag.

Lee Andresen skriver om hur nöjet att lära återuppväcks hos läraren när han/hon själv undervisar (Andresen 1993:59). Enligt Andresen är det detta upplevda nöje som ger drivkraft åt läraren. Denna drivkraft minskar i takt med att läraren inte längre känner att han/hon själv lär sig något nytt genom sin egen undervisning, och att undervisningen därmed successivt blir mindre ”övertygande och vital”. Jag tolkar detta som att lärarens nyfikenhet på och engagemang i ämnet kommuniceras genom framförandet, och att detta smittar av sig på studenterna. Min tolkning är att studenternas uppskattning av Angelicas föreläsning (hon får rejäla applåder vid avslutningen), och deras engagemang i de avslutande diskussionerna, beror delvis på hennes framvisade intresse. Engagemang för reflektion skapas därmed hos studenterna inte bara av det intressanta innehållet, utan även av Angelicas framvisade attityd: hon kommunicerar att innehållet är viktigt och spännande, och genom detta får hon studenterna att känna detsamma.

De tre föreläsarna använder alltså alla berättelser som illustration av innehållet, med miljö-, sinnes- och känslbeskrivningar som skapar engagerande bilder. Härigenom konkretiserar och levandegör de faktainnehållet. De har sinsemellan ganska olika kroppsspråk, röst användning och andra icke-verbala uttryck, men gemensamt är att de kommunicerar engagemang för innehållet och för studenternas lärande. Genom att kommunicera att de själva tar innehållet på allvar och tycker att det är spännande, får de åhörarna att känna detsamma. Alla tre lektionerna innehåller några av de mest intensiva diskussionerna under de observerade lektionerna.

### ***Affektiva aspekter: diskussioner i helklass och basgrupp***

Under internatets helklassdiskussion (090915) behandlas känslornas betydelse för tolkning och handling, samt vikten av att kunna distansera sig från egna handlingar och känslor, och reflektera över. Det görs dock inga sådana distanserade granskningar av studenternas handlingar och känslor. Däremot exemplifierar polisläraren Josefin med egna erfarenheter av stressfyllda situationer i yrket.

Etikseminariets grundläggande premisser är att det är viktigt att reflektera kring erfarenheter och känslor, och det är också vad samtalet ägnas åt (Obs. 091118). Under etikseminariet, och vid några tillfällen under mina intervjuer med basgruppen, formulerar studenterna att de ännu inte känner sig hemma i rollen som blivande poliser:

Clas: I början var allt så nytt. Jag befann mig som i en bubbla. Det känns överkligt, jag har svårt att se mig själv som polis.

*Detta är något Clas har nämnt under flera av mina samtal med basgruppen.*

Lars: Ni kommer att bedömas av folk som inte befinner sig i er verklighet, inte känner den i kroppen. Och ni är ganska ensamma. Det kan vara ganska skrämmande.

*Studenterna instämmer med detta.*

En kort stund efter detta återvänder studenterna till diskussionen om polisrollen:

Alma: Det känns avlägset innan man är polis, och ändå händer det att jag märker att jag gått i försvar.

Clas: Det är ju inte JAG som gjort det och det, det är ju nån annan, så varför ska jag behöva stå till svars?

Samtalet kan ses som ett tillfälle för studenterna att ventilera känslan av "impostorship" - att sakna de rätta kunskaperna, färdigheterna eller egenskaperna för att höra hemma på utbildningen – som annars kan hämma studenterna i t.ex. diskussioner (Brookfield 2006:76). Lars bekräftar genom sin kommentar att han lyssnar på Clas, och kommunicerar också att han förstår studenternas situation, genom att beskriva en aspekt av den. Han föreslår sedan hur situationen skulle kunna kännas för studenterna, vilket samtidigt blir en bekräftelse på att en sådan känsla är "okej". Erkännandet och godkännandet av negativa känslor förstärks också av att etickläraren berättar om en händelse då han själv känt sig otillräcklig.

### ***Affektiva aspekter: examinerande seminarier***

Under juridikseminarierna förekommer ingen metarefleksion eller diskussion kring känslomässiga faktorer (Obs. 091207; 100113). Stoffet presenteras och behandlas tämligen neutralt och distanserat. Fallen som behandlas är sakligt beskrivna med faktauppgifter, utan berättartekniska detaljer som till exempel miljö- och sinnesbeskrivningar. Läraren Hanna har under en tidigare föreläsning sagt att hon själv tyckte att förvaltningsrätt var det tråkigaste inslaget under hennes juristutbildning.

Gunilla inleder sin lektion (Obs 100113) med att fråga efter studenternas upplevelser av arbetet med frågorna:

Gunilla: Jaha, hur känns det? Har det varit svårt att jobba med uppgifterna?

*Studenterna svarar både ja och nej.*

Gunilla: Är ni sura på mig?

*Studenterna skrattar och svarar både ja och nej (men de som säger "ja" verkar skämta).*

Med denna replikväxling låter Gunilla studenterna uttrycka sina känslor kring arbetet, samtidigt som hon avdramatiserar examinationen och bekräftar att frågorna varit utmanande.

Under seminariet om polislagen diskuteras ett fall av anmält övervåld av poliser (Obs. 090921). Polisläraressen Mikael läser högt ur polisförordningen om hur en polis ska uppträda.

Alma: Man får ju inte ta det personligt om någon är otrevlig mot en.

Björn: Men om klockan är tre på natten och man är trött... Men givetvis måste man tänka på det.

Mikael läser sedan högt ur kurslitteraturen om ett fall där en handfångslad 16-åring, som sparkade omkring sig, tvingades att förflytta sig krypande från arrestintaget till arresten.

Mikael: Hur resonerade man här, tror ni?

Alma: Han gjorde ju motstånd men...

Mikael: Vi är tillbaka vid behov och proportionalitet.

Clas: Det där var ju bara översitteri!

Mikael säger att händelsen är ett exempel på när poliser brutit mot proportionalitetsprincipen (att inte använda mer våld än situationen kräver), och bekräftar därmed Clas reaktion.

Under dessa delar av samtalet får studenterna tillfälle att diskutera inte bara lagar och formella regler, utan även hur polisens egna känslor kan påverka hur de uppfattar och agerar i en situation. De får diskutera hur poliser lämpligen ska bemöta människor i olika situationer, inte bara ifråga om vad reglementet säger utan om vad som är ett respektfullt och medmänskligt bemötande.

Under seminariet om mental träning talar läraren Erika om att samtalen kring programmen kan vara självutlämnande (Obs. 091125). Detta bekräftas av studenterna, som säger att diskussionen underlättats av att den förts enbart inom basgruppen. På detta sätt kommunicerar Erika att hon har insikt om hur undervisningen kan uppfattas från studenternas position, och därmed att de är sedda; hon skapar förtroende genom att visa empati och spegla deltagarnas känslor.

### **Affektiva aspekter: praktiska övningar**

Att lektionerna med praktiska övningar innehåller inslag som engagerar studenternas känslor är knappast oväntat, eftersom rationalen bakom denna typ av stoff är just att de ska ge sinnliga och känslomässiga upplevelser utöver det teoretiska innehållet. Övningarna ser dock olika ut, och de känslomässiga aspekterna får olika utrymme och behandling.

Diskussionerna under simuleringen "Subarctic" beaktar emotionella aspekter, men hypotetiska sådana: hur deltagarna *tror* att de skulle reagera i den beskrivna situationen, och hur detta påverkar deras rankning av föremålen (Obs. 090915). Under de övriga lektionerna är det studenternas faktiska känslor under övningarna som diskuteras. I samtliga fall berör man dock känslornas betydelse för handlandet, och under en del av lektionerna diskuteras även hur negativa känslor kan hanteras.

Övningarna är alla utformade för att väcka känslomässigt engagemang. "Subarctic" inleds med en film, med dramatiska bilder och musik, och i det skriftliga materialet beskrivs scenariot målade och spännande. Inför övningen med jordkällaren säger polisläraren Josefin att den kan upplevas som otäck, men att den inte är farlig och att det är okej att när som helst avbryta den (Obs. 090915). Övningen med konerna genomför studenterna med förbundna ögon, vilket gör övningen spännande och tvingar studenterna att förlita sig på andra sinnesintryck (Obs. 090915). Rollspelen är relativt realistiska och studenterna uttrycker att de "fått puls" av dem (Obs. 090928; 091209). Den fiktiva brottsplatsundersökningen är tämligen stillsam men ändå spännande, till exempel när studenterna upptäcker fotspår i gräset och en ytterdörr som står på glänt; när vi närmare oss huset ändrar studenterna tonläge, och lever sig märkbart in i övningen (Obs. 090916).

I de bearbetande samtalen fokuseras delvis känslomässiga aspekter. Efter övningen med jordkällaren inleder polisläraren Josefin diskussionen med att fråga patrullen hur det kändes att vara därinne, om det var obehagligt etc. Hon frågar också Björn och Alma hur det kändes att vara ledare. När hon kommenterar studenternas arbete bekräftar hon också de känslomässiga aspekterna, till exempel genom att säga att det är jobbigt att beskriva något korrekt när man är under stress. Hon berömmar de två ledarna för deras lugn under övningen, och att de inte förmedlade stress in till patrullen. Samtalen som Josefin leder efter den fiktiva brottsplatsundersökningen behandlar dock inte alls känslomässiga aspekter, förutom att några studenter spontant säger att övningen var spännande.

Under uppföljningen av det första rollspelet i "lägenheten" styr läraren Erika medvetet in reflektionen på känslomässiga aspekter. Hon berättar också efter samtalet att ett av syftena med övningen är just att väcka känslor. När studenterna initialt inte formulerar hur de känner, utan istället väljer att

formulera tankar om t.ex. vad som var ”svårt”, återvänder Erika till känslorna och insisterar på att studenterna formulerar dem.

Före rollspelet har Erika sagt att syftet är att studenterna ska få ”kunskap om hur de reagerar i stressiga situationer”, och även ”kunskap om sig själva”, i betydelsen vilka föreställningar de har och vilka tolkningar de gör. Under uppföljningen stannar samtalet om studenternas stress huvudsakligen på beskrivande nivå (”Hur kändes det?”). Exempelvis undersöks det inte närmare vad studenten Clas mer specifikt tyckte ”inte kändes bra” när någon kom nära honom, eller varför han kände så. Det diskuteras heller inte hur Clas skulle kunna hantera sin olustkänsla. Under den andra lektionen i ”lägenheten” diskuteras situationerna opersonligt. Samtalen under denna lektion behandlar i mycket liten utsträckning studenternas känslomässiga upplevelser under övningarna, som om det enda problemet i situationerna är vilken strategi poliserna bör välja. Visserligen kan det i utbildningssituationer finnas poänger med att renodla övningar och isolera särskilda aspekter, men frågan är om teknikträning och känslomässiga reaktioner kan separeras i denna kontext utan att situationerna blir orealistiska.

### ***Affektiva aspekter: sammanfattning***

De flesta av lektionerna med djup reflektion innehåller inslag som på olika sätt engagerar studenterna känslomässigt, till exempel berättelser, film och rollspel. Några av lärarna använder berättelser och beskrivna scenarier som levandegör innehållet med hjälp av miljö-, sinnes- och känslubeskrivningar. Juridikseminarierna framstår som jämförelsevis ”torra”, med sina genomgångar av tidigare förda diskussioner. De utgår från fallbeskrivningar som tidigare stimulerat studenterna till diskussioner, men det förekommer inte särskilt mycket ny reflektion under dessa seminarier. De praktisk-fysiska övningarna är spännande och ger studenterna olika sinnesintryck utöver det teoretiska innehållet. Flera av lärarna skapar dramatiska stämningar med hjälp av icke-verbala uttryck som kroppsspråk, blick, röst användning och pauser, och med olika berättartekniska knep. Studenternas diskussioner är som mest intensiva under de lektioner som innehåller dramatiska inslag.

Känslomässiga aspekter av innehållet fokuseras också i flera av samtalen under lektionerna. Några av lärarna frågar aktivt efter studenternas känslomässiga upplevelser. Känslornas betydelse för handlingar understryks under föreläsningar, i diskussioner och under uppföljningar av praktiska övningar. Undervisningen ger alltså flera tillfällen till ventilering och bearbetning av studenternas känslomässiga upplevelser, vilket litteraturen beskriver som viktigt för lärandet (t.ex. Jones 1989; Brookfield 2006; Boud, Keogh & Walker 1985).

## **Analysaspekt 4: genomförande och uppträdande**

Undervisningen utformas och genomförs av levande individer – lärare med olika erfarenheter, förhållningssätt till undervisning, kunskaper och färdigheter, och inte minst olika personlighet och framtoning. Förståelsen av undervisningen är därför beroende av *hur* läraren genomför den. Detta inkluderar kommunikativa tekniker som exempelvis frågeformulering och berättartekniker, men även icke-verbal kommunikation, modellering av beteende och ”personskap” (Brookfield 2006:71).

Den fjärde uppgiften för analysen av lektionerna med djup reflektion är att identifiera och beskriva aspekter av lärarens uppträdande som kan påverka undervisningen och därmed har relevans för reflektionen, och som ligger bortom stoff- och metodval, till exempel:

- lärarens kommunikativa tekniker, såsom sätt att formulera frågor, leda diskussioner eller presentera ett innehåll,
- lärarens sätt att visa ”personskap”,
- lärarens kroppsspråk, röst användning och övriga icke-verbala kommunikation.<sup>40</sup>

### ***Genomförande och uppträdande: föreläsningar med diskussion***

#### *Etikföreläsning med Lars*

Etikläraren Lars bekräftar studenternas utsagor genom att upprepa och utveckla dem (Obs. 09093). Detta ger ett mindre konfrontativt intryck än om han hade ifrågasatt utsagorna. Studenterna behöver inte själva utveckla sina resonemang vidare, men tekniken skapar ett tillåtande och prövande diskussionsklimat.

Lars frågor känns genuina; han försöker inte styra studenterna till ett visst svar, och hans kroppsspråk, mimik, blick och korta verbala samtalsstöd kommunicerar att han är intresserad av deras synpunkter.

Under resonemangen om polisrollen gör Lars vid flera tillfällen normativa uttalanden om vad som skapar bra och dåliga poliser. Åsikterna balanseras dock av att han på olika sätt framvisar ett reflexivt förhållningssätt; hans normativa uttalanden framstår inte som ”sanningar”, utan enbart som hans personliga uppfattningar, som är öppna för ifrågasättande. Som åhörare uppfattar jag honom inte som auktoritär, bara engagerad, och studenterna i basgruppen jag följde beskrev samma intryck av honom under intervjuer senare under terminen. De normativa uttalandena skulle dock kunna vara hämmande för studenter med avvikande uppfattningar.

---

<sup>40</sup> Analysaspekt 3 omfattade lärarnas icke-verbala kommunikation som medel för att väcka känslor. Analysaspekt 4 avser icke-verbal kommunikation generellt under lektionerna.

### *”Kalles hus” med Mikael och Krister*

Polisläraren Mikael och läraren Krister, som delar på lektionen ”Kalles hus”, har mycket olika framtoning (Obs. 090910). Genom bland annat kroppsspråk, röst användning och blick kommunicerar de olika statusnivåer (Johnstone 1985:36ff). Under hela lektionen står Mikael mitt på golvet framför stolsraderna, ganska nära studenterna, medan Krister står flera meter längre bak mot vänstra väggen, nära OH-projektorn. Denna fysiska placering av människorna i rummet kommunicerar att lärarna är församlingens kunnigaste personer, som studenterna förväntas lyssna till för de rätta svaren. Lärarnas inbördes placering kommunicerar också att det i första hand är Mikael som leder lektionen, och de båda lärarna tar också olika mycket plats i föreläsningen.

Mikaels poliskläder förstärker hans auktoritet; de kommunicerar att han är en professionell person som underförstått har goda kunskaper i ämnet, och att han tillhör den yrkeskår som studenterna strävar efter att ta sig in i. Han hälsar glatt välkommen till lektionen, och talar skämtsamt med studenterna om att det är mycket som ska läras in som ”kanske inte känns så jättespännande” – det är ”mycket vardagskunskap, även om man vill ha napalm och blåljus från dag ett”.

Det är Mikael som sätter igång och avbryter bikupediskussionerna, och sammanfattar vad studenterna har sagt. Först när han har bekräftat ett förslag från studenterna går de vidare i handlingen, vilket ytterligare understryker att det är han som har ”facit”. Samtidigt får studenterna själva resonera sig fram till lösningar.

Båda lärarna förmedlar faktakunskaper, men Mikael beskriver i högre utsträckning scenarier. Han skämtar med studenterna och håller en lättsam, familjär ton. Det är också nästan uteslutande honom studenterna vänder sig till när de har frågor. Särskilt tydligt blir detta då en student har en fråga om något som Krister har sagt - men riktar frågan till Mikael. Studenten inleder sin fråga med ”Det där han sa om...”. Studenten undrar hur man tillämpar de regler som Krister har beskrivit i ett verkligt scenario. Kanske har hon i detta fall mer förtroende för Mikaels kunskaper eftersom han är polis. Kanske har det att göra med skillnader i framtoning. Lärarnas samspel och fysiska placering i rummet signalerar att det är Mikael som ska leda resonemangen och bedöma studenternas svar. Eftersom Krister rimligen har minst lika stora kunskaper om det som efterfrågas som Mikael, verkar det vara Mikaels sätt att presentera och behandla innehållet som väcker studenternas engagemang och får dem att rikta sina frågor till honom. Krister presenterar lagar och allmänna principer, men det är mestadels Mikael som förklarar hur dessa kan tillämpas i det beskrivna scenariot, vilket han skildrar klart och spännande. Även Mikaels kroppsspråk, samtalsstil och

fysiska närhet till studenterna gör att han framstår som mer tillgänglig<sup>41</sup> än Krister.

### ***Genomförande och uppträdande: diskussioner i helklass och basgrupp***

Läraren Eskil, polisläraren Josefin och läraren Lars uppvisar sinsemellan olika kommunikativa stilar. Eskil kommenterar studenternas utsagor genom att ställa frågor som problematiserar eller ifrågasätter det de säger. Hans frågor och ifrågasättanden följer ofta väldigt snabbt på studenternas utsagor. Därigenom ger han ibland ett något konfrontativt intryck, vilket förstärks av hans ganska höga taltempo och intensitet. Eskils frågor är oftast formulerade som ja/nej-frågor, och i de flesta fallen besvarar studenterna dem också enbart med ja eller nej.

Josefin har en mjukare framtoning. Hon följer upp studenternas utsagor med egna inlägg och svar på frågor. Hennes kommentarer innehåller ibland alternativa tolkningar och uppfattningar än studenternas, utan att hon formulerar sig som om hon går emot dem.

Eskil, Josefin och Lars kommenterar studenternas utsagor. Eskil och Lars ställer i högre utsträckning än Josefin också frågor till dem, som "Kan ni tänka er in i situationen?", "Kan ni identifiera er med det?", "Känner ni igen det?", "Håller ni med?", "Skulle ni själva agera på samma sätt?", etc. Under klassdiskussionen svarar studenterna ofta bara ja eller nej när Eskil ställer sådana frågor, men några utvecklar sina svar (Obs. 090915). Under basgruppsdiskussionen tenderar studenterna att svara utförligare när sådana frågor ställs av Lars (Obs. 091118). Det förekommer ingen handuppräckning under någon av lektionerna, utan studenterna (och lärarna) tar helt enkelt ordet.

Under båda lektionerna förs diskussionen mellan lärare och studenter och studenterna emellan, även om klassdiskussionen i högre utsträckning präglas av att Eskil och Josefin utgör en sorts nav i diskussionerna, medan Lars och basgruppen har mer jämlika roller. Under båda lektionerna förs diskussionerna in på nya spår genom att lärarna ställer frågor och följdfrågor, eller föreslår ämnen. Särskilt under basgruppsseminariet framstår diskussionen därigenom som ett informellt samtal, där lärarens inlägg hjälper studenterna att hitta infallsvinklar:

Clas: Jag tycker man ska ha 'Den gyllene regeln' som utgångspunkt.

Lars: Håller ni med?

---

<sup>41</sup> Med "tillgänglig" avser jag här det som på engelska kallas för att en person är "approachable", vilket inte bara innebär att personen är möjlig att nå, utan även att han/hon inte uppfattas som avskräckande utan istället lätt att närma sig. "Tillgänglig" fångar i min mening inte fullt ut denna egenskap, men är den närmaste svenska motsvarigheten jag kunnat finna.

Alma: Kanske inte alltid.

*Lars föreslår Stefan Einhorn's princip om att "behandla folk utifrån vad de behöver".*

Lars: Kan man alls förstå en annan människa?

Bodil: Alla har olika bagage så man förstår ju aldrig en situation på EXAKT samma sätt.

Carin: När [en lokal trafikolycka med ungdomar inblandade] hände funderade jag mycket på situationen när polis och präst lämnade dödsbudet.

*Lars refererar en händelse då några bekantas barn dog, och hur han och hans fru kände sig tvingade att vara närvarande. Hans fru har jobbat i vården och agerat professionellt, medan Lars själv kände att han "inte fixade det".*

Lars: Kan man använda teorin för att förstå och klara av sånt? Kan man läsa sig till det?

Alma: Man kan väl få en viss förståelse om vad det handlar om. Men man måste väl försöka ha en viss distans ändå, man kan inte fortsätta älta allt, även om man inte är helt kall.

Clas: Det går inte en dag utan att man hör något, i media, om polisen. Många har en åsikt om hur det är och ska vara.

Lars: Ni får väl säkert frågor när ni är på fest.

*Studenterna bekräftar att de får det.*

Vad säger ni om det?

Alma: Det känns avlägset innan man är polis, och ändå händer det att jag märker att jag gått i försvar.

Under denna del av diskussionen gör Lars inga påståenden, och gör heller inga "miniföreläsningar" kring faktakunskaper. Istället ställer han uppföljande frågor till studenternas utsagor, som uppmuntrar dem att svara på varandras utsagor när de inte självmant gör detta: "Håller ni med?", "Vad säger ni om det?".

När studenterna under de två lektionerna ibland tenderar att enbart göra påståenden eller ge beskrivningar, ställer både Eskil och Lars frågor om "varför" och "hur", vilket resulterar i att studenterna formulerar argument och utvecklar sina resonemang. Till exempel ställer han (i citaten ovan) frågor som uppmuntrar studenterna att pröva Clas påstående om "den gyllene regeln" som rättesnöre, ett påstående som läraren Erika gjort under

lektionen i "lägenheten" men som då inte diskuterades närmare.<sup>42</sup> Josefin ställer sällan denna typ av följdfrågor.

Lars refererar vid flera tillfällen egna erfarenheter och tillkortakommanden, som i exemplet ovan, eller när han berättar om hur han feltolkat en terapiklient. Genom att på detta sätt dela med sig av sin personliga erfarenhet, modellerar Lars ett beteende som förväntas av studenterna, nämligen att ge personliga bidrag och formulera (kritisk) självreflektion. Samtidigt skaffar han sig en sorts moraliskt mandat att be studenterna att göra detsamma (Brookfield 2006:109, 136). Dessa inlägg bidrar till den öppna stämningen runt bordet under etikseminariet. Även Josefin exemplifierar ibland med sig själv och sina erfarenheter av stress i yrkessituationer.

Utöver att bekräfta studenternas utsagor och ställa frågor gör de tre lärarna också egna tolkningar och mer eller mindre värderande påståenden. Till exempel beskriver Eskil och Josefin proportionalitetsprincipen, men tillägger också att det är en "bra och viktig" princip. De gör båda uttalanden som kommunicerar vad de anser vara "en bra polis". Dessa och liknande kommentarer bemöts inte av studenterna; de varken bekräftar medhåll eller formulerar invändningar. Även Lars uttalar personliga åsikter, till exempel att tidningar ofta skriver artiklar om polisen "utifrån sådan okunskap", och att detta irriterar honom; av samma skäl ogillar han polisserier och vissa debattprogram. Under basgruppsdiskussionen spinner dock studenterna vidare på Lars påståenden och åsikter. Kanske gör den mindre gruppstorleken att detta samtal känns mindre offentligt eller formellt. Eskil och Josefin sitter bredvid grupperna, medan Lars sitter tillsammans med basgruppen runt bordet. Alla tre lärarna intar placeringar som kommunicerar en jämlik status med studenterna, men Lars placering gör honom mer till en del av gruppen än Eskil och Josefin; under samtalet framstår han som "gruppens mest mogna medlem" (Dewey 1997/1938) medan Eskil och Josefin har tydligare roller som lärare. Detta förstärks av vilka frågor som avgränsar diskussionerna.

### ***Genomförande och uppträdande: examinerande seminarier***

Juridikläraren Hanna har gett studenterna särskilda frågor att utgå ifrån, som hjälper dem att fokusera viktiga aspekter av innehållet (Obs. 091207). Under genomgången vägleder hon dem med ytterligare frågor och kommentarer, och uppmanar dem att förklara hur de gått tillväga för att nå fram till sina svar. Genom detta ser hon till att studenterna kan ange skäl för sina handlingsval, vilket enligt Dewey är vad som utmärker intelligent handling (Dewey 1997/1938:69; Dewey 1998/1933). Hannas styrning av

---

<sup>42</sup> Se avsnitt 5.2, "Reflekerande aktivitet: praktiska övningar".

genomgångarna ger studenterna en strukturerad modell för hur ett fall kan behandlas, vilket kan ge dem verktyg för framtida reflektion. Styrningen innebär samtidigt att studenterna inte behöver föra några längre resonemang på egen hand. Istället för att be studenterna redogöra för hur de anser att man bör behandla ett fall, låter Hanna dem besvara en serie faktafrågor under hennes eget resonemang. Strikt taget innebär denna typ av genomgång att studenternas faktakunskaper examineras, men inte deras förmåga att själva urskilja när och hur de kan tillämpas (även om detta framgår i de skriftliga redovisningar som studenterna också lämnar in).

Polisläraren Mikael går sällan direkt emot studenternas tolkningar och förslag. När han inte är nöjd med ett svar signalerar han detta genom mimik, eller genom att ställa frågor som uppmuntrar studenterna att utveckla svaren eller söka nya svar, till exempel "Ska vi strunta i detta? Stridens hetta?" (Obs. 090921). Ibland ger han direkta förslag på hur studenterna kan motivera ett visst agerande, ibland leder han dem mer indirekt till egna slutsatser, till exempel när han säger "Vi kanske kan gardera oss när det gäller proportionaliteten" och sedan överlåter åt studenterna att resonera kring hur detta skulle kunna göras. Sammantaget framstår samtalet som en genuin diskussion, där Mikael deltar som gruppens "mest mogna medlem" (Dewey 1997:58). Ibland talar han om "hur det är", och det verkar då som om studenterna i stor utsträckning uppfattar hans ord som något av ett facit; de ifrågasätter aldrig de direkta påståenden Mikael gör.

Mikaels frågor och andra utsagor innehåller dock ofta formuleringar som "kanske", "skulle kunna vara" etc. vilka signalerar att stoffet är tolkningsbart och att det inte finns något absolut givet svar. Enligt Langer visar sådana formuleringar att sanning är kontextberoende, och påverkar lärandet positivt (Langer 1997:28ff; se även nedan under "Praktiska övningar: Jordkällaren").

### ***Genomförande och uppträdande: praktiska övningar***

Under uppföljningen av samarbetsövningen med konerna står läraren Erika rakt framför studenterna, vänd mot dem (Obs. 090915). Läraren Peter står vid sidan om gruppen. Samtalet startar med att Peter fokuserar på nuet, genom att fråga studenterna vad som hände under övningen. Därefter styr Erikas frågor samtalet mot hypotetiska framtida situationer då studenterna kommer att arbeta i grupp. Erikas placering och tydliga riktning mot studenterna är troligen en bidragande orsak till att de enbart riktar sina inlägg mot henne; Peters placering vid sidan gör att han varken framstår som ledare för uppföljningen eller som deltagare i gruppen, och utöver den inledande frågan deltar han inte i diskussionen.

Under samtalen om rollspelen i "lägenheten" står studenterna och lärarna Erika och Eskil ganska nära varandra, vilket minskar känslan av en traditionell "katederundervisning" (Obs. 090928). Studenterna står i en löst

formerad halvcirkel, med Erika strax bredvid ena änden och Eskil sittande några meter till höger om Erika. Detta skulle kunna kommunicera att studenterna och Erika är likvärdiga medlemmar av samma grupp. Dock är alla studenter tydligt riktade mot Erika, med både sina blickar och sina kroppar, vilket kommunicerar att studenterna tillhör en grupp och lärarna en annan. Det är svårt att säga om det är ledningen av diskussionen som skapar denna riktning hos studenterna, eller om det är riktningen som gör att lärarna och studenterna agerar i traditionellt mönster från "katederundervisning". Kanske är placeringen en följd av att studenterna tidigare mött Erika och Eskil i sammanhang då de två lärarna markerat en tydlig "lärarställning".

Under uppföljningarna av den fiktiva brottsplatsundersökningen (Obs. 090916) och övningen med jordkällaren (Obs. 090915) står polisläraren Josefin tillsammans med studenterna i en ring. Hennes placering kommunicerar att hon och studenterna är jämlika deltagare i samtalen, och att hon är lika involverad i diskussionen som de. Placeringen uppmuntrar också studenterna att samtala med varandra, istället för att enbart rikta sig mot läraren. Att Josefin är noga med strukturerna för samtalen framgår bland annat under brottsplatsundersökningen, då några studenter börjar kommentera vad de ser. Josefin avbryter dem: "Vi tar det först i basgrupperna så alla får komma till tals."

Josefin strukturerar uppföljningen av övningen med jordkällaren efter modellen "hände-tänkte-kände", som hon också använder under andra lektioner. Först får studenterna själva beskriva händelseförloppet, och formulera reflektioner kring det. Därefter fyller Josefin i med egna kompletterande iakttagelser. Hon frågar sedan efter studenternas känsloupplevelser, och bekräftar dessa genom att dels upprepa dem, dels berätta att sådana känslor kan förekomma i verkligt polisarbete. Först när studenterna verkar ha uttömt vad de har att säga kring en viss fråga, gör Josefin egna inlägg som sammanfattar och kommenterar vad de sagt. Genom detta framstår hon som en informell samtalsledare, snarare än som en undervisande expert. Under större delen av samtalet föreslår hon diskussionsämnen, men dessa är tämligen breda – vad som var svårt, vad som är viktigt att tänka på, hur övningen kändes, etc. Sedan låter hon studenterna välja ut aspekter som de själva kommer att tänka på utifrån dessa breda ingångar. Därmed får samtalet en struktur som täcker in de huvudområden Josefin anser viktiga, samtidigt som studenterna får fokusera på specifika händelser som de själva upplever som viktiga. Resultatet blir en engagerad diskussion som ventilerar både känslor och tankar.

Josefin, Erika och Eskil ger tydligt samtalsstöd i form av nickningar och andra icke-verbala signaler. Genom kommentarer bekräftar de tydligt att de lyssnar på vad studenterna säger, att de säger relevanta saker, att de kommer med bra och rimliga lösningar, att fler tänker som de, etc. Josefin låter

konsekvent studenterna få ventilera sina reflektioner och åsikter först, innan hon fyller i med egna kommentarer; Erika och Eskil är mer offensiva i diskussionerna, och för fler egna resonemang.

Josefin, Erika och Eskil formulerar alla tre förslag på tolkningar och lösningar som är formulerade som förslag snarare än facit (jfr Langer 1997:28ff): "Det kan vara bra att...", "Man kanske måste...". Ibland formuleras de dock som absoluta fakta: "Det är bra att...", "Man måste göra så...". När lärarna formulerar sådana fasta påståenden tenderar diskussionen kring den aspekten att ta slut. Josefin använder dock uttalanden formulerade som förslag i högre grad än de andra lärarna. Detta skulle kunna vara en bidragande orsak till varför studenterna är mer aktiva och drivande i de uppföljningssamtal som hon leder.

Andraårsstudenterna som leder rollspelen under den andra lektionen i "lägenheten" gör flera egna tolkningar och värderingar av händelseförloppen (Obs. 091209). Flera utsagor är formulerade som påståenden, och ger intryck av att vara "facit". Det ligger implicit i samtalen att de "äldre" studenterna, liksom lärarna, utgör "gruppens mest mogna medlemmar" (Dewey 1997:58-59). Deras längre erfarenhet, och, förstås, deras formella uppdrag som ledare, verkar accepteras som en garant för att deras förslag och tolkningar har giltighet i situationen, och kanske även större giltighet än studenternas egna. Huruvida studenterna accepterar ledarnas påståenden som sanningar eller bara inte vill ifrågasätta dem får vara osagt; de får i alla fall stå oemotsagda och okommenterade, vilket kan tyda på att formuleringarna påverkar reflektionen (Langer 1997:28ff). När sedan polisläraren Nils bryter in och gör påståenden som går emot andraårsstudenternas uttalanden, är det istället de som tystnar.

### ***Genomförande och uppträdande: sammanfattning***

De lärare som huvudsakligen leder undervisningen under lektionerna med djup reflektion hjälper allihop studenterna att gå vidare i de reflekterande samtalen, finna nya infallsvinklare och nå djupare reflektionsnivåer. De gör det dock på varierande sätt. Lars, Mikael, Angelika och Josefin har en mer indirekt samtalsstil. De kompletterar studenternas omdömen och förslag till tolkningar med alternativa förslag, och går sällan direkt emot vad studenterna säger. På så sätt breddar de diskussionerna utan att riskera att studenterna hämmas av att deras utsagor ifrågasätts. När lärarna ger egna synpunkter är dessa ofta formulerade som tänkbara alternativ, snarare än som "facit". Detta utesluter dock inte att lärarna ibland gör normativa uttalanden. Som motvikt till detta modellerar de på olika sätt ett reflexivt förhållningssätt. Eskil och i viss mån Erika har en mer konfrontativ stil. Eskil ställer i högre utsträckning frågor som ifrågasätter studenternas uttalanden och uppmanar dem att motivera dem utförligare. Detta kan eventuellt inverka hämmande på diskussionen, men innebär samtidigt en möjlighet för

studenterna att fördjupa resonemangen. Även Hanna och Gunilla ställer sådana frågor, men eftersom deras lektioner består av studenternas redovisningar av sina tidigare förda diskussioner har studenterna oftast redan förberedda svar.

Eskil och Erika tenderar i högre grad än de andra lärarna att i de reflekterande samtalen göra uttalanden som är formulerade som fakta, snarare än som personliga tolkningar eller åsikter. Sådana påståenden följs ofta av tystnad från studenterna, och verkar därmed hämma den fortsatta diskussionen. När lärarna istället använder mer öppna formuleringar, som kommunicerar att de är just tolkningar som är öppna för ifrågasättande, uppstår inte samma tystnader. Det verkar alltså finnas ett samband mellan hur lärarna formulerar sina inlägg, och studenternas deltagande i diskussionerna, som överensstämmer med Langers resonemang om "mindfulness" i undervisning (Langer 1997). Hur lärarnas uttalanden framstår avgörs dock av ett subtilt samspel mellan hur de formulerar sig och deras icke-verbala kommunikation genom tonfall, mimik och kroppsspråk.

Alla lärarna ger icke-verbalt samtalsstöd till studenterna, som kommunicerar att de lyssnar och kanske även håller med om det som sägs. Mikael använder även icke-verbala signaler för att signalera när han inte är nöjd med ett visst svar, vilket också stimulerar till fortsatt diskussion.

De flesta av lärarna markerar med olika icke-verbala signaler en hög personlig status (Johnstone 1985). De har tydlig ögonkontakt med studenterna, och tar plats både fysiskt och med rösten. Genom detta kommunicerar de auktoritet utan att framstå som auktoritära. Mikael och Josefins poliskläder är ytterligare icke-verbala signaler som förstärker deras auktoritet. Det är också till stor del icke-verbala signaler som kommunicerar att lärarna är engagerade i ämnet och i studenternas lärande, vilket verkar smitta av sig på studenterna.

Som tidigare nämnts använder flera av lärarna olika berättartekniker för att skapa spänning och känslomässigt engagemang i innehållet. Detta förstärks av icke-verbala signaler som mimik, röstkvalitet, taltempo, placering och i viss mån gester. Det är främst de föreläsande lärarna som utnyttjar sådana tekniker.

Lärarna placerar sig på olika sätt i förhållande till studenterna. Av naturliga skäl befinner sig föreläsarna en bit ifrån studenterna, vända mot dem, men även bland dem finns vissa skillnader. Krister håller betydligt mer fysisk distans till studenterna än Mikael, och tar heller inte lika tydlig ögonkontakt med dem. Under deras gemensamma lektion vänder sig studenterna genomgående till Mikael när de vill fråga om något. Mikael, Lars och Angelika utnyttjar rummet genom att röra sig över golvet och komma nära studenterna, vilket ger liv åt föreläsningarna och minskar distansen mellan föreläsare och åhörare både fysiskt och psykologiskt. Även om det är svårt att peka ut exakt vilka aspekter av undervisningssituationen som leder

till reflekterande aktivitet, är det värt att notera att de mest intensiva och bitvis personliga samtalen mellan studenter och lärare sker under de lektioner då läraren placerar sig som en del av gruppen, i en ring eller runt ett bord.

Lars, Mikael och Josefin använder egna erfarenheter som illustrationer av resonemang. De bjuder på sig själva genom att berätta om personliga tillkortakommanden och saker de upplevt som svåra. Härigenom visar de vad Brookfield kallar "personkap", utan att för den skull kliva över den professionella gränsen och bli privata.

### **Fyra aspekter av undervisningen: sammanfattning**

Den reflekterande aktiviteten under lektionerna som innehåller reflektion på djup nivå består till största del av strukturerade diskussioner. De rör sig kring ett avgränsat ämne, som oftast har bestämts av lärarna. I de flesta fallen utgår diskussionen från ett antal i förväg formulerade frågor. Dessa avgränsar diskussionen, och ger studenterna nycklar till analys av innehållet. De utestänger därmed också andra eventuella frågor som intresserar studenterna, men lärarna är som regel öppna för andra infallsvinklar när studenterna föreslår dem.

Lärarna modellerar på olika sätt ett reflexivt förhållningssätt (Brookfield 2006:102) och kommunicerar både att stoffet kan ifrågasättas och att studenterna bör göra det. De modellerar också på olika sätt reflektion, genom att demonstrera hur stoffet kan granskas. Studenterna får i de flesta av fallen möjlighet att först reflektera kring innehållet i mindre grupper, och därefter diskutera sina olika reflektioner tillsammans med läraren och övriga studenter. Studenterna är oftast mer aktiva i helklassdiskussioner om dessa har föregåtts av reflektion i mindre grupper.

Några av lektionerna innehåller praktiska övningar, som tillsammans med diskussionerna utgör de tillfällen till interaktion med stoffet (Dewey 1975/1913, 1997/1938, 1998/1933; Kolb 1984; Hullfish & Smith 1961; Boud, Cohen & Walker 1993) som samtliga av lektionerna innehåller. Övningarna och diskussionsfrågorna innebär på olika sätt problem som studenterna måste identifiera och finna lösningar till, vilket stimulerar de reflekterande samtalen (Dewey 1998/1993:12).

Innehållet knyts genomgående till studenternas framtida yrkespraktik, vilket kommunicerar att det är relevant för dem. Ofta knyts innehållet också på olika sätt till studenterna som individer, genom att det berör deras känslor, föreställningar och värderingar. Dessa kopplingar mellan stoff, student och framtid bör enligt Deweys resonemang ge goda förutsättningar för skapande av "intresse" (Dewey 1975/1913). Däremot sker ytterst sällan någon närmare formulering och granskning av studenternas tidigare erfarenheter, och även om deras personliga perspektiv ibland formuleras, sker det sällan något mer kritiskt granskande av hur de uppstått och vilka

antaganden som underbygger dem. Trots lärarnas återkommande påpekande av vikten av kritisk självreflektion ägnas mycket lite lektionstid åt sådant.

Samtliga lektioner innehåller någon form av konkretisering av det teoretiska innehållet, till exempel i form av berättelser, fallbeskrivningar, illustrerande övningar och film. Dessa inslag tydliggör hur det teoretiska innehållet kan ta sig uttryck i verkligheten. De skapar också ett känslomässigt engagemang, som ytterligare förstärks av lärarnas olika verbala och icke-verbala tekniker. De mest intensiva diskussionerna förekommer under de lektioner som innehåller sådana livfulla konkretiseringar.

Studenternas aktivitet i diskussionerna verkar också påverkas av lärarnas samtalsstil och placering i gruppen. När lärarna ifrågasätter studenternas uttalanden hjälper de ibland studenterna att problematisera och fördjupa reflektionen, men samtidigt verkar en sådan mer konfrontativ stil hämma studenternas deltagande (jfr Brookfield 1987:72). Studenterna verkar bli mer villiga att uttala sig när lärarna formulerar sina inlägg som alternativa tolkningar och förslag (jfr Langer 1997:28ff) utan att direkt gå emot vad studenterna sagt. Diskussionerna verkar också bli friare och mer intensiva när lärarna placerar sig fysiskt som medlemmar i gruppen, och därigenom markerar en personlig status (Johnstone 1985) som är jämlik med studenternas.

## **6.2 Liknande former, olika resultat - två jämförelser**

De ovan beskrivna sexton lektionerna innehöll alla inslag av djup reflektion. Några av lektionerna var till form och innehåll ganska lika, men uppvisade ändå skillnader sinsemellan ifråga om studenternas reflekterande aktivitet. Vilka skillnader fanns då mellan de olika lärarnas genomförande?

Under terminen förekom också åtskilliga lektioner då studenternas reflektion höll sig på lägre nivåer eller helt uteblev (63 av de observerade lektionerna). I detta avseende är de rena föreläsningarna kanske av mindre intresse, eftersom de inte omfattade reflekterande aktivitet. Intressanta är istället de lektioner då studenterna inte reflekterade, eller reflekterade endast på ytlig nivå, trots att lektionerna till form och innehåll var mycket lika andra lektionerna då studenterna reflekterade på djup nivå. Vilka skillnader fanns mellan genomförandena av undervisningen under dessa lektioner och de lektioner som innehöll djup reflektion?

Här nedan följer två jämförelser mellan lektioner som hade liknande form och innehåll, men olika aktivitet och/eller nivå i reflektionen. Den första jämför tre av de examinerande seminarierna som innehöll reflektion på djup nivå, vilka har beskrivits ovan. Den andra jämför elva lektioner under vilka

en stor del av tiden ägnades åt praktiska övningar. Liksom i tidigare avsnitt hänvisar datumreferenserna till observationsanteckningar förda under lektionerna vid dessa datum.

### **Tre examinerande seminarier**

Inför tre av de ovan beskrivna examinerande seminarierna har studenterna fått ett antal fall att diskutera och formulera lösningsförslag kring. Till de yttre ramarna är dessa seminarier lika varandra. De tre lärarna utformar dock examinationen på ganska olika sätt, och med olika resultat.

Hannas lektion har karaktären av läxförhör (Obs. 091207). Hon står längst fram i rummet, med studenterna riktade mot sig, och säger att de nu ska tänka på strukturen för hur man går igenom ett fall. Hon går sedan igenom fallet stegvis. För varje nytt steg ställer hon frågor, varav de flesta kan besvaras med ja/nej eller faktauppgifter, till exempel "Vad säger lagen X om detta?" eller "Får myndigheten Y göra såhär?". Det är hon som leder resonemanget; studenterna fyller i med faktauppgifter. Hon kompletterar med mer information när studenterna har glömt något.

Gunillas lektion har karaktären av redovisning (Obs. 100113). Hon sitter längst fram i rummet, med studenterna riktade mot sig, och säger att de ska träna sig i att leta svar. Hon sammanfattar sedan fallet. Därefter får en av basgrupperna redogöra för hur de resonerat kring fallet, och vilken slutsats de kommit fram till. Vid några tillfällen ställer Gunilla frågor för att få studenterna att precisera sig. Hon resonerar sedan själv ytterligare kring fallet och de lagar det berörs av.

Mikaels lektion (090921) har karaktären av prövande diskussion. Han sitter tillsammans med studenterna runt ett bord, och säger att de ska resonera tillsammans om fallen. Han gör en mycket kortfattad sammanfattning av fallet, och lämnar över ordet till studenterna för "spontana reaktioner". Studenterna resonerar en stund kring fallet. Mikael bekräftar med nickningar, svarar på frågor från studenterna, och gör ibland egna kortare inlägg. Samtalet ger intryck av att vara en gemensam diskussion kring fallen, i vilken Mikael utgör gruppens "mest mogna medlem" (Dewey 1997).

Under Hannas och Gunillas seminarier utgörs reflektionen nästan enbart av återgivning av tidigare formulerade reflektioner. Studenterna redovisar de resonemang de fört i sina basgrupper vid tidigare tillfällen, och de slutsatser de kommit fram till. Lärarnas frågor är huvudsakligen kontrollfrågor. Det sker inte mycket ny reflektion under dessa lektioner; den reflekterande aktiviteten har ägt rum i ett annat sammanhang, utan lärarnas direkta medverkan.

Under Mikaels seminarium för läraren och studenterna tillsammans en reflekterande diskussion kring fallen. Studenterna har visserligen även inför detta seminarium bearbetat fallen i sin basgrupp, men istället för att

redovisa sin tidigare diskussion, som under Gunillas lektion, får de på nytt bearbeta fallet tillsammans med läraren. De utgår från sin tidigare utförda reflektion, snarare än återger den. Eftersom läraren nu ingår i diskussionen kompletteras den med hans kunskaper och tolkningar, som studenterna responderar på. Studenterna får dock större ansvar för resonemanget än under Hannas lektion; Mikael deltar i resonemanget, men han styr det inte på samma sätt som Hanna.

Hannas upplägg låter henne kontrollera om grupperna har lärt sig nödvändiga fakta, och om de nått rimliga slutsatser. Hon följer upp studenternas redovisningar med förmedling av ytterligare faktakunskaper. Lektionen fungerar som examination och förmedling av faktakunskaper. Dessutom demonstrerar Hanna en metodik för att bearbeta fall.

Gunillas upplägg låter henne kontrollera om grupperna har lärt sig nödvändiga fakta, om de har fört egna korrekta resonemang kring fallen, och om de nått rimliga slutsatser. Hon följer upp studenternas redovisningar med förmedling av ytterligare faktakunskaper. Lektionen fungerar som examination och förmedling av faktakunskaper, och även som examination av metodiska färdigheter.

Mikaels upplägg låter honom kontrollera om studenterna har lärt sig nödvändiga fakta. Det låter honom också kontrollera inte bara om studenterna når rimliga slutsatser, utan även hur de resonerar sig fram till dem. Lektionen fungerar som examination och förmedling av faktakunskaper. Den fungerar dessutom som tillfälle till reflekterande diskussion.

Sammantaget är alla de tre lektionerna exempel på undervisning som skapar lärotillfällen, men med olika fokus. Hannas och Gunillas seminarier har tonvikt på examination som innebär repetition av innehållet, och på förmedling av ytterligare faktakunskaper. Redovisningarna och svaren på lärarnas frågor innebär att varje basgrupp får ta del av fler resonemang och lösningsförslag än sina egna. Upplägget låter lärarna examinera flera grupper under samma lektion. Mikaels seminarium har tonvikt på reflekterande resonemang, som innebär repetition av innehållet, men också ny bearbetning. Hannas och Gunillas seminarier ger dem god information om den enskilda basgruppens sammanlagda kunskaper och metodiska färdigheter i relation till examinationsuppgiften. De förser också studenterna med ytterligare förmedlade faktakunskaper. Mikaels seminarium ger honom information om inte bara resultatet av gruppens resonemang, utan även om hur varje student resonerar och deltar i diskussionen. Studenterna får ytterligare ett tillfälle till reflekterande aktivitet tillsammans med läraren. Hannas och Gunillas upplägg kräver att varje basgrupp har fört reflekterande resonemang i förväg; Mikaels upplägg kräver att varje student deltar i reflekterande resonemang under lektionen. Alla tre lektionerna är examinerande, men deras skilda upplägg och genomförande gör att Hannas

och Gunillas examinationer framstår som summativa bedömningar medan Mikael framstår som formativ.

Det uttalade syftet med alla de tre seminarierna är examination av studenternas kunskaper. Detta syfte uppfylls av alla de tre lärarna. Frånvaron av reflekterande aktivitet under Hannas och Gunillas lektioner ska därför inte tolkas som att dessa lärare på något sätt misslyckas i sin undervisning. Deras kunskapskontroll kan också mycket väl vara grundligare än Mikael. Hanna styr själv resonemanget under examinationen, men riktar genomgående frågor om alla viktiga fakta till studenterna. Gunilla lyssnar till hela studenternas redovisningar, utan att assistera dem i resonemanget, och kompletterar med faktafrågor. Mikael däremot bidrar i samtalet med både fakta och resonemang som ingår i det som studenterna ska examineras på. För denna studie är det dock intressant att Mikael undervisning leder till något utöver kunskapskontroll, nämligen reflekterande aktivitet. Om reflektion är en nödvändig handling för ett effektivt och varaktigt lärande, vilket bland andra Dewey och Kolb menar, så ger Mikael utformning och genomförande av examination bättre förutsättningar för att den också blir ett lärotillfälle på ett sätt som går utöver den rena repetition av stoffet som alla tre lektionerna innebär.

### **Lektioner med praktiska övningar**

Som tidigare nämnts innehöll trettio procent av de observerade lektionerna någon form av praktisk övning. I följande jämförelse har jag valt ut elva lektioner som ägnade en stor del av tiden åt praktiska övningar som krävde fysisk aktivitet: samarbetsövningar och simuleringar under internatet, rollspel i övningslokalen "lägenheten", och lektioner i praktiskt självskydd<sup>43</sup>. Lektionerna liknade alltså varandra ifråga om undervisningstyper, och flera av dem hade ett närmast identiskt upplägg med praktiska övningar följda av bearbetande samtal. Skillnaderna i reflektionsnivå var dock markanta. Av dessa elva lektioner innehöll fem stycken reflektion på djup nivå, medan resterande sex lektioner innehöll reflektion på relativt låg nivå, eller ingen reflektion alls. De lektioner som tidigare behandlats i avsnittet "Lektioner med djup reflektion" beskrivs inte närmare här.

### ***Samarbetsbanan***

Åtta av de tolv lektionerna genomförs under de två internatdagarna i början av terminen, då samtliga studenter reser iväg till en konferensanläggning på landsbygden. Under vistelsen bor studenterna i tält, och lagar själva sin mat utomhus. Oskar, en av de kursansvariga lärarna, beskriver internatet som ett tillfälle till både undervisning och sammansvetsning av klasserna och

---

<sup>43</sup> I denna jämförelse används en sammanfattande beskrivning av undervisningen i självskydd; se vidare nedan.

basgrupperna. Studenterna ska i sina basgrupper få göra olika typer av praktiska och teoretiska samarbetsövningar, som alla följs upp med reflekterande samtal. Oskar säger att man i uppföljningarna brukar tillämpa modellen "hände-tänkte-kände", vilken innebär att studenterna får rekapitulera händelseförloppet, samt formulera vad de tänkt och känt under och efter övningen. Studenterna får också ventilera vilka slutsatser de drar utifrån sina upplevelser och reflektioner. Beskrivningen av lektionerna innebär alltså att undervisningstyperna Övning eller Tillämpning avlöses av undervisningstyperna Formulering och Diskussion. Enligt Oskar är det kommunikationen och samarbetet inom basgruppen som är fokus för uppföljningarna.

Ett av inslagen under internatet är en "samarbetsbana", en serie av stationer utomhus med olika typer av samarbetsövningar som allihop kräver fysisk aktivitet. Eftersom lärare och plats skiftar mellan övningarna kan de ses som separata lektioner som hänger ihop tematiskt. I följande framställning behandlas de var för sig. En av lektionerna, som innehöll en övning med plastkoner, har beskrivits tidigare.

### *Brunnslocket*

Basgruppen jag följer och ytterligare en basgrupp möter läraren Peter utomhus vid ett upphöjt brunnslock av betong, cirka en meter i diameter (Obs. 090915). Peter förklarar att de tolv studenterna tillsammans ska ta sig upp på brunnslocket och stå kvar där utan att vidröra marken, medan Peter räknar till tio. De klarar detta ganska enkelt, genom att stå tätt och hålla tag i varandra. Peter för inga anteckningar under eller efter övningen. När den är avslutad ger han feedback: "Bra jobbat! Det här var mest uppvärmning."

Den korta lektionen startar med undervisningstypen Tillämpning, då Peter låter studenterna diskutera sig fram till en lämplig strategi för att lösa uppgiften. Därefter följer Övning, då studenterna främst provar sig fram i fysisk handling, i den praktiska övning som utgör lektionens problem och tillfälle till interaktion. Lektionen saknar dock undervisningstyperna Formulering och Diskussion; den enda uppföljningen av övningen är en kort värderande kommentar från Peter.

Lektionen innehåller inga uppenbara kopplingar till polisyrket eller studenterna själva. Det sker ingen formulering av studenternas tidigare erfarenheter. Utifrån Moons gradering saknar lektionen reflektion.

### *Bårarna*

En student från vardera basgrupperer följer med läraren Peter, som tar dem utom synhåll för resten av grupperna bakom ett buskage en bit bort (Obs. 090915). Dessa två studenter ska under övningen agera skadade. Peter återvänder och ger basgrupperna material till varsin bår. Grupperna konstruerar sina bårar, varpå Peter ber dem att sätta på sig ögonbindlar. De

ska nu lokalisera de "skadade" studenterna och transportera dem tillbaka till starten med hjälp av bärarna. Övningen startar, och bärare och skadade börjar ropa till varandra. De skadade befinner sig bakom ett större buskage, intill ett dike och brant sluttande mark. Det är alltså inte helt lätt eller riskfritt att ta sig fram i blindo, men bärarna lyckas snart lokalisera de skadade, som de transporterar tillbaka till starten. Peter inleder eftersamtalet:

Hur kändes det här då? Det gick ju bra va. Kommunicera fram folk man inte ser är ju svårt. Det var lite trixigt men jag tycker att ni löste det bra. Hur kändes det att vara totalt borta i mörkret?

Studenterna ger spridda korta svar. Som svar på Peters fråga om hur övningen kändes säger studenterna att "det var lite svårt" och "förvirrande", och att "det var kul". Peter säger att det var "bra att det blev samarbete mellan de två basgrupperna istället för tävling", varpå lektionen avslutas.

Även denna lektion startar med undervisningstypen Tillämpning och fortsätter med Övning. Den praktiska övningen utgör lektionens problem och första tillfälle till interaktion. Därefter initierar Peter undervisningstypen Formulering, som erbjuder interaktion genom verbaliserande reflektion. Han frågar studenterna hur de upplevde övningen, men väntar inte på svar, utan kommenterar själv händelseförloppet, och värderar studenternas insats. Sedan frågar han på nytt hur övningen upplevdes, vilket besvaras mycket kortfattat av studenterna.

Lektionen innehåller inga explicita kopplingar till tidigare erfarenheter, polisyrket, eller andra situationer. Innehållet knyts delvis till studenterna själva, genom reflektionerna kring deras insatser. Det är enbart Peter som formulerar dessa reflektioner. Det sker ingen beskrivning eller analys av händelseförloppet eller hur studenterna löst uppgiften, och ingen formulering av lärdomar. Utifrån Moons gradering saknar lektionen egentlig reflektion.

### *Spindelnätet*

Basgrupperna och Peter möter läraren Erika vid en station kallad "Spindelnätet", ett oregelbundet nät av rep med olika stora hål i, spänt mellan två träd (Obs. 090915). Lektionen startar med undervisningstypen Övning: basgrupperna ska tillsammans förflytta sig till andra sidan nätet genom att passera genom de olika hålen, utan att någon av dem vidrör nätet. Om någon deltagare skulle vidröra nätet, får hela gruppen börja om från början. Övningen blir lektionens problem och första tillfälle till interaktion.

Vid ett tillfälle under övningen är det uppenbart att någon av studenterna nuddar vid repen, men varken ledarna eller studenterna påpekar detta. Efter ungefär femton minuter har hela gruppen lyckats ta sig igenom nätet. Erika

initierar nu undervisningstyperna Formulering och Diskussion. Samtalet inleds med att Erika ber studenterna att rekapitulera händelseförloppet och beskriva sin strategi:

Erika: Bra, ni kom igenom. Hur tänkte ni från början – vad hade ni för plan?

*Studenterna spånar en stund kring sitt genomförande.*

Erika: Kommunikationen flödade ju vilt. Det var stor delaktighet. Ja, det är ju en svår bana. Syftet är att få över alla utan att röra vid nätet. Rörde ni vid något?

*Tystnad från studenterna.*

Erika: Det fanns ingen domare. Ni tänjde lite på reglerna. Det kan man se i det framtida yrket, är man den som säger att vi gör fel?

Studenterna formulerar inga direkta kopplingar mellan hur de tänjt på övningens regler och att bryta mot regler i polisyrket, men det uppstår en kortare diskussion om "kårandan". Sådana kopplingar formuleras dock av studenter i flera senare samtal under internatet.

Lektionen innehåller en del kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkespraktik, genom Erikas parallell mellan regelbrott i övningen och i polisyrket. I denna del av samtalet kopplar Erika också innehållet till studenterna själva, genom att be dem fundera över hur de agerar i sådana situationer. Det görs inga kopplingar till studenternas tidigare erfarenheter.

Erika frågar några gånger efter studenternas känslor under övningen. Studenterna tenderar dock att besvara dessa frågor med beskrivningar av vad de *tänkt*, eller med omdömen om övningen; till exempel säger de inte att de blev "frustrerade" eller "stressade", utan att de tyckte att "övningen var svår". Lärarna gör då inga fortsatta försök att få studenterna att formulera sina känslomässiga upplevelser. Utifrån Moons gradering ligger studenternas reflektion huvudsakligen på nivå 2; den är huvudsakligen deskriptiv, men innehåller frågor som antyder fördjupade resonemang som dock inte fullföljs.

### *Vedträna*

Efter "Spindel nätet" följer lektionen med konerna<sup>44</sup>, varefter studenterna följer lärarna Peter och Erika till samarbetsbanans sista station (Obs. 090915). Lektionen startar med undervisningstypen Övning. Peter ger basgrupperna instruktioner: de ska förflytta sig cirka tio meter genom att gå på ett antal vedträna, som de kan lägga ut på marken. Om någon i gruppen nuddar vid marken får hela gruppen börja om från starten igen. Uppgiften

---

<sup>44</sup> Se avsnittet "Lektioner med hög reflektion".

innebär att studenterna måste ta tag i varandra för att kunna hålla balansen. Övningen utgör lektionens problem och första tillfälle till interaktion.

En av grupperna har uppenbara problem med att ta sig fram. Erika kommenterar från sidan:

Om man gör samma fel gång på gång kan det vara bra att stanna upp och fråga sig om det finns ett annat sätt.

Efter övningen initierar Erika undervisningstyperna Formulering och Diskussion, vilket blir lektionens andra tillfälle till interaktion. Studenterna ombeds formulera och kommentera händelseförloppet, vilket de gör ganska kortfattat. Därefter är Erika den som är mest aktiv i samtalet. Hon påpekar att en idé som kom upp i en av grupperna inte togs tillvara.

Erika: Vad kan ni ta med er till polisyrket? Det är bra att inventera gruppen: vad har vi för kunskap?

Erika: Det är ett yrke där ni måste vara nära andra människor, kanske såna ni inte vill vara nära.

Eftersamtalet utgörs mest av lärarnas kommentarer och utvecklingar, och det är till allra största del Erika som talar.

Det uppföljande samtalet innehåller vissa kopplingar till polisyrket. Det är främst Erika som gör dessa kopplingar. Hon försöker också koppla innehållet till studenterna själva, genom att be dem reflektera över hur de känner inför att vara nära andra människor. Någon sådan reflektion sker dock inte under lektionen. Det sker ingen formulering av studenternas tidigare erfarenheter. Utifrån Moons modell förekommer djup reflektion under uppföljningen, men denna utförs av Erika. På så sätt modellerar hon reflektion för studenterna, vilkas egen reflektion dock ligger på de lägre nivåerna, med beskrivande redogörelser och endast enstaka försök att problematisera eller göra distanserade kopplingar till aspekter utanför övningen.

Under uppföljningssamtal står lärarna närmare studenterna än under de föregående lektionernas samtal, vilket i högre grad kommunicerar att de är en del av gruppen snarare än distanserade ledare. Studenterna är dock allihop tydligt riktade mot Erika med sina kroppar, som därmed hamnar i fokus för uppmärksamheten. Under samtalet står Peter placerad lite mer vid sidan av gruppen. Lärarnas och studenternas placering och riktning kommunicerar att det främst är Erika som leder samtalet. Hennes betydligt större aktivitet i samtalet kommunicerar också att hon är mer engagerad i det än Peter.

### ***Samarbetsbanan: sammanfattning***

De fem lektionerna som tillsammans utgör samarbetsbanan är alla utformade på ungefär samma sätt. De inleds alla med undervisningstyperna Tillämpning och Övning, då studenterna genomför övningar som kräver fysisk aktivitet, och som syftar till att undersöka gruppernas samarbete. Därefter följer i varierande omfattning undervisningstyperna Formulering och Diskussion. Studenternas reflekterande aktivitet varierar dock stort mellan lektionerna, och den tydligaste kontrasten finns mellan de lektioner som främst leds av Peter och de som främst leds av Erika. Eftersom lektionerna är så pass likartade i form och innehåll, är det intressant att närmare undersöka de två lärarnas sätt att genomföra undervisningen, och identifiera skillnader.

Reflektionen under "samarbetsbanan" drivs och styrs främst av lärarna, i synnerhet Erika. Båda lärarna ger beskrivningar av händelseförloppen, och kommenterar vad som skett, men på olika sätt. De samtal som Erika leder blir betydligt längre och mer specifika till innehållet än de som Peter leder. Erika pratar själv mer än Peter under uppföljningarna, men även studenterna pratar mer när Erika leder samtalen. Erika föreslår tänkbara meningar åt upplevelserna, och med hjälp av frågor leder hon studenterna att reflektera över aspekter av övningen som de inte själva lagt märke till, eller i alla fall inte lyft till diskussion. När de tystnar driver hon diskussionen vidare genom nya frågor eller förslag på saker att diskutera. Peter ställer inga följdfrågor, och ger få kommentarer till studenternas svar. Hans första lektion avslutas utan att något samtal förts, och den andra lektionens samtal avslutas efter några korta kommentarer från studenterna. Sammantaget kommunicerar detta att de båda lärarna har olika syften med sina övningar. Erika ägnar mer tid åt uppföljningssamtalen och leder dem mot flera olika aspekter, vilket kommunicerar att hennes övningar främst är tänkta som underlag för generaliserande diskussioner kring samarbete. Peter hoppar antingen över uppföljningssamtalet eller begränsar det till korta kommentarer om kvaliteten på genomförandet, vilket kommunicerar att hans övningar främst är tänkta som just tekniska övningar i samarbete.

Kopplingar mellan innehållet och studenternas framtida yrkespraktik görs främst av Erika. Eftersom dessa tolkningar inte kommer från studenterna själva, finns det en risk att de saknar förankring i dem. Dewey skriver dock att erfarenhetsbaserat lärande är socialt, och att läraren bör låta gruppen få del av hans/hennes (troligen) större erfarenhet och kunskap (Dewey 1997/1938:58). Det kan tänkas att studenterna hade nått djupare reflektionsnivåer på egen hand, om lärarna hade förhållit sig helt passiva och väntat ut svaren mer, men jag ser inte att lärarna hindrar studenterna att delta i diskussionerna genom att själva lägga beslag på talutrymmet. Studenterna verkar snarast vara ovana vid den här typen av samtal, möjligen osäkra på vad som förväntas av dem. Genom passivitet lämnar de över

styrningen av samtalet till lärarna. Den reflektion som äger rum verkar därför vara beroende av att lärarna stimulerar den, och det är främst Erikas teknik som gör detta.

De kommentarer som verkar hämma diskussionerna är de som formuleras som bestämda påståenden och värderingar. Peters relativt få inlägg i samtalen är mer kortfattade och deskriptiva än Erikas, men framstår också som mer begränsande, eftersom de slår fast "hur det var", till skillnad från de flesta av Erikas kommentarer som snarare föreslår "hur det skulle kunna vara". Dock ger även Erika ibland kommentarer formulerade som påståenden eller värderingar. Dessa möts mestadels med tystnad från studenterna. När studenterna yttrar sig är det oftast som svar på lärarnas frågor. Det som inte efterfrågas, ventileras heller inte; när lärarna tystnar, tystnar studenterna.

Det är en påtaglig skillnad mellan de båda lärarnas framtoning. Peter talar ganska snabbt, med kortfattade frågor och kommentarer. Erika talar i lugnare tempo, med mer eftertryck, och hon knyter tydligt an till vad studenterna sagt. Hon går också mer in på detaljer i händelseförloppet än vad Peter gör. Min upplevelse som åskådare är att Erika genom tonfall, energi och analytiska frågor kommunicerar ett större engagemang i samtalen än vad Peter gör. Eftersom hon ger mer detaljerade beskrivningar av händelseförloppet än Peter, och tar upp fler aspekter till diskussion, verkar hon ha iakttagit förloppet noggrannare, eller i alla fall tillmätta det större betydelse.

Ovanstående skillnader mellan de båda lärarnas sätt att genomföra uppföljningarna kan bidra till att förklara skillnaderna i studenternas reflektionsnivåer mellan deras respektive lektioner. Vilka skillnader existerar då mellan Erikas lektion med konerna, som innehöll djup reflektion, och de två andra lektionerna som framförallt hon ledde då studenternas reflektion bara nådde lägre nivåer? Den tydligaste skillnaden menar jag ligger i vilken typ av inlägg som Erika bidrar med i de olika uppföljningssamtalen. Efter övningen med konerna ber hon studenterna att beskriva vad de gjort, och varför de gjorde så. Hon ställer frågor om huruvida uppgiften hade kunnat lösas på något annat sätt, och om vad studenterna skulle ha gjort om olika hypotetiska situationer hade uppstått. Efter att specifikt ha talat om övningen, ber hon studenterna att formulera generaliserade kunskaper om samarbete och ledarskap. Hon använder frågor, och ibland egna iakttagelser och tolkningar, för att rikta studenternas uppmärksamhet mot olika aspekter av övningen och tänkbara paralleller till verkligheten. Under de andra två lektionernas uppföljningar tenderar hon i högre utsträckning att själv beskriva vad studenterna gjort, vad det fick för resultat, och vilka paralleller man kan dra mellan övningarna och verkligheten. Hon formulerar i högre grad egna tolkningar, och påståenden formulerade som fakta. Det som väsentligen skiljer ut lektionen med konerna menar jag är att kontrollen över

övningen och samtalet i betydligt högre grad lämnas över till studenterna. Det är de som bestämmer vad som hänt, vad det betyder, och vilka lärdomar man kan göra av det.

### ***Lavinräddning***

Som avslutning på internatet träffar min och ytterligare en basgrupp läraren Oskar för en lektion utomhus (Obs. 090916). Oskar presenterar ett scenario: en grupp skidåkare överraskas av en lavin, som begraver några deltagare i snö. Studenternas uppgift är att hitta de begravda personerna, representerade av lavinsändare som Oskar tidigare grävt ner på olika platser. När sändarna har hittats ska några av studenterna spela skadade. Andra studenter ska transportera dem en viss sträcka med hjälp av en skidbår, som grupperna först måste konstruera utifrån Oskars förevisning och muntliga instruktioner.

Efter genomgången fortsätter lektionen med undervisningstyperna Tillämpning och Övning. Grupperna planerar sitt arbete, varpå några studenter börjar konstruera en bår, medan de övriga letar upp sändarna. Oskar kontrollerar då och då bårarna; ibland får studenterna bakläxa på konstruktionen och måste hitta en lösning innan de får bära iväg de ”skadade” kamraterna.

Efter övningen samlar Oskar grupperna till eftersamtal, och inleder med att fråga hur de gjorde. Några studenter ger en kortfattad beskrivning, och nämner sina problem med bårbygget. Oskar poängterar vikten av kommunikation inom gruppen och att alla kontrollerar var det eventuellt behövs hjälp. Han frågar om någon har använt lavinsändare förr, vilket en av studenterna har. Oskar frågar om de övriga studenterna visste om det, vilket de inte gjorde. Han påpekar då vikten av kunskapsinventering, och att lägga upp en strategi för arbetet. Lektionen avslutas.

Under eftersamtalet fokuseras främst gruppernas planering och samarbete. Oskar styr vad som diskuteras, genom att ställa frågor. Han börjar med att be studenterna att formulera vad de gjort, och även att motivera sina handlingar. På så sätt täcker samtalet aspekterna ”hände” och ”tänkte”, som Oskar tidigare nämnt som avsikten med uppföljningarna. Däremot berörs inte studenternas känslomässiga upplevelser under övningen.

Studenternas inlägg i samtalet består mestadels av beskrivningar av händelseförloppet. Det förekommer ingen egentlig diskussion studenterna emellan, utan samtalet har mer karaktären av avrapportering till Oskar. Det är främst han som kommenterar och ifrågasätter studenternas beskrivningar och motiveringar. Han riktar deras uppmärksamhet mot saker de kan förbättra, och formulerar generaliserad kunskap med anknytning till övningen, till exempel vikten av att känna till gruppens kompetens och att lägga upp en plan för arbetet. En stor del av Oskars kommentarer är

formulerade som en sorts facit: han talar om "vad som hände", och bedömer om studenterna gjort lämpliga val. Andra kommentarer är formulerade som förslag på tolkningar, som han frågar om studenterna håller med om. Frågornas formulering gör att studenterna kan svara antingen "ja" eller "nej". Utöver detta ställer han också frågor till studenterna om vilka slutsatser de drar av vissa aspekter i övningen. Frågorna är dock så pass ledande att det är uppenbart vilka svar som förväntas.

Det görs vissa kopplingar till tidigare erfarenheter, när Oskar frågar om någon har använt lavinsändare tidigare. Poängen med frågan är dock att påpeka vikten av kunskapsinventering, inte att undersöka hur studentens tidigare erfarenhet ser ut, till exempel i vilket sammanhang hon använt lavinsändare och vad hon tror sig veta om dem. Kopplingar mellan övningen och studenterna själva görs genomgående, i och med att det är studenternas samarbete som fokuseras. Kopplingar till studenternas framtida yrkespraktik görs i förbigående, då läraren nämner att de kan tänkas vara med om lavinolyckor i polisyrket, men det ligger också implicit i diskussionen att blivande poliser behöver kunna arbeta effektivt i grupp.

### ***Självskydd***

Undervisningen i praktiskt självskydd ligger parallellt med övrig undervisning under hela terminen. Klassen jag följde hade tre självskyddslärare, som turades om att leda lektionerna. Vid ett tillfälle leddes lektionen av en grupp personer anställda av Kustbevakningen, som under terminen utbildades till instruktörer i självskydd av läraren Oskar (Obs. 091120). De självskyddslektioner jag observerade under terminen var närmast identiska ifråga om upplägg, genomförande och studenternas reflektionsnivå - även den lektion som leddes av kustbevakarna, vilket tyder på att lärarnas sätt att undervisa utgör en norm som går i arv. I denna jämförelse behandlar jag därför den sammanlagda självskyddsundervisningen som en lektion med praktiska övningar.

Några av självskyddslektionerna inleds med uppvärmningsövningar. Därefter beskriver läraren någon situation som kan uppstå i polisyrket, och förklarar vilka självskyddstekniker och andra kunskaper som kan vara viktiga i sammanhanget. Exempelvis inleder polisläraren Nils en lektion med att ställa några kontrollfrågor om innebörden i begreppen "riskområde" och "problemområde", termer som läraren Oskar tagit upp under tidigare lektioner (Obs. 090923). Därefter beskriver han några olika scenarion i vilka studenterna är poliser, till exempel "Ni har stoppat en bil i mörkret", och ber studenterna att identifiera problem- och riskområden i situationerna. Därefter ber han en av de manliga studenterna att ställa sig upp, och frågar resten av gruppen var riskområdena på studenten är. Även detta fungerar som kontrollfrågor om saker som Oskar tidigare tagit upp. De övriga lärarna introducerar lektionerna på liknande sätt.

Efter introduktionerna fortsätter lektionerna med undervisningstypen Övning. Lärarna beskriver och förevisar olika tekniker, varpå studenterna får träna på dem. Medan studenterna övar går lärarna omkring på mattan och iakttar dem, korrigerar ibland, och svarar på frågor som oftast gäller det tekniska utförandet. Ibland resonerar lärarna själva kring när en teknik är användbar och när den bör undvikas (till exempel att en knuff kan vara nödvändig för att få distans till en angripare, men att den endast bör användas i nödfall eftersom den är provocerande).

Resten av lektionstiden används som regel till instruktion-demonstration-övning. Lektionerna avslutas med att studenterna får sätta sig i sina basgrupper och ”gå igenom vad som hänt idag”. Därefter samlar lärarna hela klassen och besvarar eventuella frågor. De uppföljande samtalen under självskyddslektionerna behandlar nästan uteslutande hur studenterna upplevt övningarna (”svåra”, ”lätta”), hur man bäst utför övningarna, samt ibland hur övningarna kan fungera i praktiken (till exempel om en kortväxt kvinnlig polis kan använda dem på en storvuxen man). Det sker sällan diskussioner om etiska eller känslomässiga aspekter av våldsanvändning, eller hur man mentalt hanterar våldsamma situationer. Sådana aspekter behandlas istället under föreläsningar i ämnet KKS (Obs. 091005; 091130), eller i ämnena ”Mental träning” och etik. Självskyddslektionerna utgörs nästan helt av ren färdighetsträning; den effektiva undervisningstiden under en lektion är ungefär 100 minuter, varav fem till tio minuter ägnas åt grupp- och helklassreflektion.

### **Lektioner med praktiska övningar: sammanfattning**

Av de elva lektionerna som ägnade relativt mycket tid åt praktiska övningar innehöll fem stycken inslag av att studenterna reflekterade på djup nivå. Dessa lektioner, som tidigare beskrivits i avsnittet ”Lektioner med djup reflektion”, var de båda rollspelen i övningslokalen ”lägenheten”, den fiktiva brottsplatsundersökningen, övningen med jordkällaren, samt samarbetsövningen med konerna. Under de sex övriga lektionerna med praktiska övningar, som beskrivits ovan, reflekterade studenterna på låg nivå eller inte alls. Vilka skillnader framträder då mellan dessa två grupper av lektioner?

Lektionerna med djup reflektion innehåller allihop känslomässigt engagerande övningar som låter studenterna interagera med innehållet. Det gör dock även lektionerna med ytlig eller ingen reflektion, vilket pekar mot att det inte räcker med ett sådant innehåll för att djup reflektion (eller reflektion överhuvudtaget) ska uppstå.

Lektionerna med djup reflektion innehåller på olika sätt kopplingar till studenterna själva, genom att deras personliga känslor, värderingar och handlingar fokuseras. Sådana kopplingar saknas under några av lektionerna med ytlig reflektion, men förekommer i vissa. Kopplingar till studenternas

framtida yrkespraktik är särskilt tydliga i lektionerna med djup reflektion, eftersom de flesta av dem behandlar scenarion hämtade från polisyrket. Undantaget är lektionen med samarbetsövningen med konerna, men även denna lektion innehåller sådana kopplingar genom att eftersamtalet rör arbete i grupp med tydliga referenser till polisyrket. Sådana kopplingar saknas hos vissa lektioner med ytlig reflektion, men återfinns hos andra, i synnerhet lektionerna i självskydd. Kopplingarna mellan innehåll, student och framtid har enligt Dewey betydelse för skapandet av intresse, och kan därför antas stimulera reflektion, men verkar alltså inte vara tillräckliga i sig för att djup reflektion ska uppstå.

Lektionerna med djup reflektion ägnar relativt mycket tid åt undervisningstyperna Formulering och Diskussion, vilka erbjuder studenterna tillfällen att verbalisera reflektioner kring övningarna och diskutera dem med varandra. Flera av lektionerna med ytlig eller ingen reflektion ägnar ringa eller ingen tid åt detta. Det gör dock andra av lektionerna med ytlig reflektion. Djup reflektion verkar alltså vara beroende av, men inte garanteras av, att tid avsätts särskilt för reflekterande samtal.

De avgörande skillnaderna mellan lektionerna med djup respektive ytlig reflektion verkar istället främst finnas i hur lärarna genomför uppföljningen av övningarna. Under lektionerna med djup reflektion får studenterna i stor utsträckning ta kontroll över övningarna: de får formulera vad som hände, vad de tänkte och kände kring detta, och vilka lärdomar de tycker sig göra. Uppföljningssamtalen blir därigenom ett gemensamt meningsskapande. Under lektionerna med ytlig reflektion, som alls innehåller reflekterande samtal i någon större utsträckning, tenderar lärarna att vara de som beskriver, tolkar och värderar händelseförloppen. Uppföljningarna får därigenom mer karaktären av utvärderingar.

När uppföljningssamtalen ägnas lite eller ingen tid, kommuniceras att det är övningen i sig som är viktig, inte det reflekterande samtalet. När samtalen tenderar att domineras av lärarnas reflektioner, kommuniceras visserligen att det är viktigt att reflektera över vad man gör, och studenterna får ta del av lärarnas resonemang som ofta befinner sig på hög reflekterande nivå; men samtidigt kommuniceras att det finns ett "rätt svar", nämligen lärarens, och att det kan räcka med att studenterna får ta del av det istället för att själva formulera reflektioner. Praktiska övningar verkar alltså vara bidragande till att reflektion stimuleras, men uppföljningens kvalitet avgör om övningen blir föremål för reflektion, en illustration av lärarens föreläsning, eller endast en övning.

Jag vill föreslå att de beskrivna lektionernas övningar kan delas in i två kategorier, som jag kallar "metaforiska" respektive "exemplifierande" övningar. De metaforiska övningarna startar i en praktisk uppgift, som sedan ges mening och kopplas utåt till studenterna själva, deras framtid, eller annat stoff. Ett exempel på metaforisk övning är "Spindel nätet", som ges

relevans genom abstraherade resonemang kring processen. I de exemplifierande övningarna finns kopplingarna utåt tydligare i innehållet, och eftersamtalet syftar mer till att ventilerade upplevelser och handlingar än att ge dem mening och dra paralleller mellan dem och andra saker. Exempel på sådana övningar är självskyddslektionerna och rollspelen i "lägenheten".

Det samtal i vilket studenterna är mest aktiva i att reflektera, och göra kopplingar till både sig själva och framtiden, är det som följer efter övningen "jordkällaren", en exemplifierande övning med praktisk problemlösning. Andra samtal då studenterna är aktiva i att reflektera kring stoffet är de som förs under den exemplifierande övningen "brottsplatsundersökning". Under dessa samtal görs dock inga kopplingar alls till studenterna själva. Minst aktiva är studenterna i de samtal som följer efter de metaforiska övningarna under samarbetsbanan.

Att studenterna är aktiva i samtalen innebär inte alltid att de också reflekterar på djup nivå; exempelvis är de tämligen engagerade i de korta samtalen som avslutar självskyddslektionerna, även om dessa samtal mestadels rör sig på en ytligt deskriptiv nivå. Det verkar dock som om studenterna har svårare att initiera och driva reflekterande resonemang kring metaforiska övningar än kring exemplifierande. Detta antyder att läraren i synnerhet efter metaforiska övningar behöver hjälpa studenterna att finna ingångar i stoffet, genom att ställa frågor och föreslå aspekter att diskutera. Men även om exemplifierande övningar verkar vara lättare för studenterna att bearbeta – kanske för att deras syfte framstår som tydligare – behöver läraren vägleda diskussionen för att studenterna ska nå djupare reflektionsnivåer.

# Kapitel 7 - Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattar jag först studiens resultat med utgångspunkt i de tre frågeställningarna. Därefter för jag en diskussion om resultatets tänkbara implikationer för utformning och genomförande av utbildning och undervisning. Avslutningsvis föreslår jag ett antal frågor för fortsatt forskning som studien har gett upphov till.

## 7.1 Sammanfattning av resultatet

Studiens övergripande syfte var att undersöka hur undervisning kan beskrivas och förstås utifrån teori om erfarenhetslärande, med särskilt fokus på vilka förutsättningar som undervisningens utformning och genomförande ger för reflektion. Undersökningen avsåg att besvara tre frågeställningar:

1. Hur kan teorier om erfarenhetslärande och reflektion utgöra grund för analys och beskrivning av undervisning?
2. Hur kan en konkret undervisningspraktik analyseras och beskrivas utifrån en sådan grund?
3. Vilka förutsättningar ger olika utformning och genomföranden av undervisning för olika nivåer av reflektion?

### **Teori om erfarenhetslärande som analysverktyg**

Frågeställningen om hur teorier om erfarenhetslärande och reflektion kan utgöra grund för analys och beskrivning av undervisning väcktes under arbetets gång, när det blev uppenbart att Kolbs teori om erfarenhetslärande (ELT) var svår att tillämpa i analys av undervisning. I avsnitt 2.2 har jag visat hur oklarheter i Kolbs grafiska modell av erfarenhetslärande försvårar en analys av faktiska lärandesituationer, bland annat på grund av oklarheter kring vad de båda lärandedimensionerna egentligen är tänkta att representera. Jag har också visat hur det uppstår terminologiska och kommunikativa problem när ELT:s terminologi används för beskrivning av undervisning. Studien har därmed visat att det finns ett behov av en annan terminologi när undervisning ska analyseras och beskrivas med utgångspunkt i ELT.

Utifrån Kolbs beskrivning av lärandets två dimensioner konstruerade jag en modell kallad MABU - Modell för Analys och Beskrivning av Undervisning. Modellen och rationalen bakom den har jag beskrivit utförligt i avsnitt 2.3. MABU beskriver undervisning utifrån två dimensioner: typ av stoff och typ av bearbetande aktivitet. MABU:s vertikala dimension representerar vilken typ av stoff som undervisningen behandlar. Den motsvarar den ”greppande” dimensionen i Kolbs modell. I likhet med Kolbs

dimension existerar MABU:s stoffdimension mellan två poler, som representerar vilken grad av konkretion respektive abstraktion som stoffet har. MABU:s horisontella dimension representerar vilken typ av bearbetande aktivitet som undervisningen erbjuder. Den motsvarar den "transformerande" dimensionen i Kolbs modell. I likhet med Kolbs dimension existerar MABU:s bearbetande dimension mellan två poler. Kolbs dimension sägs dock representera graden av "extension" och "intention" i transformationen, medan MABU:s horisontella dimension representerar graden av verbalisering i bearbetningen av stoffet. Förståelsen av den bearbetande dimensionen, i synnerhet den icke-verbaliserande polen, har inspirerats och informerats av Schöns beskrivning av den intuitiva, känslomässigt vägleda varianten av reflection-in-action. Denna beskrivning är konsistent med Kolbs beskrivning av den ackommodativa lärstilen. Schöns terminologi används dock inte i MABU, eftersom modellen utgår från Deweys definition av begreppet reflektion, som skiljer sig från Schöns beskrivning av reflection-in-action.

MABU:s två dimensioner ger i likhet med Kolbs modell upphov till fyra fält. Fälten motsvarar olika kombinationer av olika typer av stoff och bearbetande aktiviteter. Dessa kombinationer har jag kallat för "undervisningstyper", och benämnt som Formulering, Diskussion, Tillämpning och Övning. Användningen av MABU för analys och beskrivning av en viss undervisningssituation är tänkt att ske på så sätt att man först identifierar stoffets ungefärliga och relativa grad av konkretion/abstraktion, och placerar in den i modellens vertikala dimension. Därefter identifierar man den bearbetande aktivitetens grad av verbalisering, och placerar den i modellens horisontella dimension. Det fält som ligger mellan de två positionerna anger undervisningstypen för den undervisning som analyserats. På så sätt kan undervisning analyseras ifråga om typ av stoff och bearbetande aktivitet, och utifrån detta beskrivas med hjälp av de föreslagna undervisningstyperna. Modellen och dess terminologi är direkt anpassad för analys och beskrivning av undervisning, vilket eliminerar de terminologiska och kommunikativa problem som uppstår när Kolbs terminologi används för detta. MABU:s beskrivning av bearbetning som olika grad av verbalisering innebär också att man undviker de problem som Kolbs resonemang om extension/intention i transformationen innebär. Samtidigt integrerar MABU den intuitiva varianten av reflection-in-action såsom Schön beskriver den, vilket ger en mer informerad förståelse av denna typ av bearbetning än vad Kolbs teori ensam erbjuder.

MABU växte fram som ett resultat av mötet mellan teori och empiri, när den begreppsapparat jag utgick ifrån visade sig svår att tillämpa på det jag försökte förstå och beskriva. För att tala med Deweys terminologi uppstod alltså ett problem, som väckte behovet att reflektera närmare kring situationen. I samband med detta mötte jag för mig ny kunskap, bland annat

i form av Schöns teori, vilket ledde till ett första provande utkast till en analysmodell informerad av Kolbs ELT. Reflektionen som väcktes av problemet, och den därpå följande cykliska processen av bearbetning och provande av MABU, är i sig ett exempel på abduktivt reflekterande erfarenhetslärande.

## **Undervisningstyper**

Frågeställningen om hur en konkret undervisningspraktik kan analyseras och beskrivas, utifrån en grund av teorier om erfarenhetslärande och reflektion, syftade till att ge en övergripande beskrivning av hela den observerade undervisningen under första terminen på Polisutbildningen vid Umeå Universitet. Ett delresultat av studien är som redan nämnts konstruktionen av MABU, som använts som verktyg för att analysera undervisningen ifråga om typ av stoff och bearbetande aktiviteter, och utifrån detta beskrivas med hjälp av MABU:s undervisningstyper. Undervisningstyperna i MABU utgörs av kombinationer av stoff och bearbetande aktivitet. Detta innebär alltså att lektioner utan bearbetande aktivitet inte kategoriseras som någon undervisningstyp i modellen.

Två tredjedelar av den observerade undervisningen innehöll en eller flera undervisningstyper. Vanligast förekommande var Diskussion (51 % av lektionerna), som innebär verbaliserande reflektion kring återgiven teoretisk kunskap. Näst vanligast var Formulering (35 % av lektionerna), som utgörs av verbaliserande reflektion kring konkreta upplevelser. Därefter följde Tillämpning (28 %), som utgörs av praktisk användning av teoretisk kunskap. Minst förekommande var undervisningstypen Övning (14 %), praktiskt provande av konkret stoff. Analysen visar en övervikt i undervisningen mot bearbetning genom verbaliserande reflektion, och mot stoff bestående av återgiven teoretisk kunskap.

Bland de observerade lektionerna var det vanligast att undervisningen bestod av endast en undervisningstyp (28 %). Den vanligaste undervisningstypen under dessa lektioner var Diskussion (16 av de 22 lektionerna med endast en undervisningstyp). Dock bestod så mycket som 20 % av de observerade lektionerna av tre eller fyra undervisningstyper. Minst vanliga var lektioner med två undervisningstyper (15 %). Den samlade undervisningens utformning ifråga om undervisningstyper uppvisade alltså stor variation.

Urvalet av observerade lektioner uteslöt de flesta lektioner som enligt lärarna helt ägnades åt färdighetsträning. Av de lektioner som ingick i observationsstudien och som inte bestod av föreläsning utan bearbetande aktiviteter innehöll 60 % inslag av konkret stoff. Av de lektioner som studenterna deltog i under terminen innehöll alltså en ganska stor andel konkret stoff och praktisk bearbetning. Den angivna frekvensen visar dock endast hur många lektioner som innehöll konkret stoff i någon utsträckning,

inte hur stort utrymme detta fick. I praktiken dominerades den observerade undervisningen av teoretiskt stoff, även i de fall då lektionerna inte var föreläsningar utan bearbetande aktivitet.

Lärarna talade ofta om vikten av reflektion och att "få ihop teori och praktik". Trots detta visar den faktiska undervisningen att teoretiskt stoff ofta verkade anses kunna stå för sig självt. Medan konkret stoff praktiskt taget alltid åtföljdes av någon form av bearbetande aktivitet, lämnades teoretiskt stoff ofta helt obearbetat, i synnerhet under föreläsningar. Att de lektioner som valdes ut för observation uppvisade en relativt hög grad av teoretiskt stoff är kanske inte så förvånande, med hänsyn till att det mesta av färdighetsträningen uteslöts, men givet lärarnas uttalade ambition om reflektion är det anmärkningsvärt att så mycket som var tredje observerad lektion bestod uteslutande av föreläsning utan någon åtföljande bearbetande aktivitet. Visserligen fick studenterna olika typer av uppgifter såsom hemtentor och gruppredovisningar som innebar en form av bearbetning av stoffet, men detta innebar att bearbetningen till stor del överlämnades åt studenterna själva utan någon hjälp från lärarna. Man kan ifrågasätta varför teoretiskt stoff skulle kräva mindre gemensam bearbetning än konkret. Att konkret stoff följs av verbaliserande bearbetning kommunicerar en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande (Moon 2004:16) som åtminstone flera av lärarna delar, medan förmedling av teoretisk kunskap utan bearbetning snarare kommunicerar en syn på kunskap som "byggstenar" (Moon 2004:17). Syftet med en lektion som till exempel en föreläsning kan förstås vara att enbart presentera information för senare bearbetning, precis som när man förser studenter med kurslitteratur. Den höga frekvensen av föreläsning utan bearbetande aktivitet kontrasterar dock starkt mot lärarnas artikulerade syn på kunskap och lärande.

### **Förutsättningar för reflektion**

Frågeställningen om vilka förutsättningar som olika utformning och genomföranden av undervisning ger för olika nivåer av reflektion har besvarats genom flera analyser som var och en fokuserar olika aspekter av undervisningen.

I resultatredovisningen har jag först gett en övergripande redogörelse för förekomsten av reflekterande aktivitet i den observerade undervisningen. Av de 79 observerade lektionerna innehöll 43 stycken (54 %) inslag av någon reflekterande aktivitet. Tiden som ägnades åt reflektion varierade kraftigt mellan lektionerna, från några minuter till större delen av lektionen. Av lektionerna med reflekterande aktivitet innehöll sexton stycken inslag av att studenterna reflekterade på djup nivå, det vill säga på nivå 3 och/eller 4 enligt Moons nivåbeskrivningar<sup>45</sup> (Moon 2004:214ff). Dessa sexton lektioner

---

<sup>45</sup> Se kapitel 2, "Olika nivåer av tänkande och reflektion", för min sammanfattning av nivåbeskrivningarna.

valdes ut för närmare analys för att besvara frågeställningen om vilka förutsättningar som undervisningens utformning och genomförande ger för olika nivåer av reflektion. Som komplement till denna analys har jag presenterat jämförande analyser av undervisning under lektioner som hade likartad utformning men inte innehöll reflektion på djup nivå.

Flera gemensamma nämnare framträder för lektionerna med djup reflektion. Den reflekterande aktiviteten avgränsas och ges riktning av särskilda frågeställningar. Studenterna får möjlighet att reflektera på egen hand, men lärarna hjälper också till att fördjupa diskussionerna genom att ställa frågor, presentera tolkningar, och föreslå aspekter att diskutera. Lärarna modellerar ett reflexivt förhållningssätt, och visar hur man kan gå tillväga när man reflekterar kring något.

### ***Problem och interaktion***

I den fördjupade analysen av de sexton lektionerna med djup reflektion har jag fokuserat fyra aspekter av undervisningen. Den första aspekten utgörs av förekomsten av problem och interaktion med stoffet. Dewey (1998/1933) menar att reflektion uppkommer när individen ställs inför någon form av problem, och att det är sökandet efter en lösning som är den vägledande faktorn i reflektionsprocessen.

Analysen visar att alla lektionerna med djup reflektion innehåller någon form av problem som studenterna måste lösa, genom formulering av reflektioner och diskussion, och i vissa fall genom fysisk aktivitet. Flera av dessa problem kräver att studenterna inte bara finner en lösning för situationen, utan även själva formulerar problemet. Genom dessa problem får studenterna interagera med stoffet. Under lektionerna med djup reflektion är detta stoff relativt konkret: film, berättelser, scenarion, egna upplevelser och praktisk-fysiska övningar. Studenterna får möjlighet att interagera med stoffet både på egen hand och med stöd av läraren.

### ***Erfarenheter och kopplingar***

Den andra aspekten utgörs av behandling av erfarenheter och kopplingar mellan stoffet, individen själv samt individens erfarenheter och framtid. En utgångspunkt inom erfarenhetslärandeteori är att allt lärande sker i relation till tidigare erfarenheter (Dewey 1997/1938; Kolb 1984). Enligt Hullfish & Smith (1961) och Kolb (1984) är det viktigt att tidigare erfarenheter och föreställningar medvetandegörs och granskas, eftersom de annars kan stå i vägen för lärandet. När kopplingar sker mellan individens tidigare erfarenheter, det studerade stoffet och nuet samt individens föreställningar om framtiden, uppstår "intresse" i Deweys mening. Detta "intresse" ger relevans åt stoffet, men även drivkraft för interaktionen (Dewey 1975/1913). Själva syftet med reflektion omfattar alltså att man skapar sådana kopplingar, samt identifierar och granskar erfarenheter.

Analysen visar att studenternas tidigare erfarenheter sällan efterfrågas och formuleras under terminen. Endast under elva lektioner förekommer någon form av formulering av tidigare erfarenheter, och i de flesta fallen sker ingen närmare granskning av dem, trots att lärarna flera gånger påpekar vikten av kritisk reflektion kring egna erfarenheter och föreställningar. Resultatet visar också att studenterna ofta verkar ha svårt att nå djupare i sina reflektioner om de inte får hjälp av läraren att identifiera och ifrågasätta antaganden.

Lektionerna med djup reflektion innehåller dock implicita eller explicita kopplingar mellan stoffet och studenterna själva. De innehåller också genomgående kopplingar mellan stoffet och studenternas framtida yrkespraktik. Med hänvisning till Dewey bör undervisningen under dessa lektioner ge goda förutsättningar för skapande av ”intresse”.

### ***Affektiva aspekter***

Den tredje aspekten utgörs av affektiva aspekter. Boud & Miller menar att den affektiva upplevelsen troligen är den starkaste faktorn som bestämmer lärandet, och att känslor signalerar vad som är värt att undersöka (Boud & Miller 1996:17). I analysen har jag identifierat dels inslag i undervisningens utformning och genomförande som engagerar studenternas känslor, dels inslag av att studenternas känslor görs till föremål för granskning och diskussion.

Resultatet visar att de flesta av lektionerna med djup reflektion innehåller inslag som på olika sätt engagerar studenterna känslomässigt, till exempel berättelser, film och rollspel. Flera av lärarna levandegör innehållet med hjälp av miljö-, sinnes- och känslobeskrivningar, och skapar dramatiska stämningar med hjälp av icke-verbala uttryck som kroppsspråk och röst användning, samt olika berättartekniska knep. Praktisk-fysiska övningar bidrar med spänning och sinnesintryck. Studenternas diskussioner är som mest intensiva under de lektioner som innehåller dramatiska inslag.

Känslomässiga aspekter av innehållet fokuseras också i flera av samtalen under lektionerna. Några av lärarna frågar efter studenternas känslomässiga upplevelser, och understryker känslornas betydelse för handlingar.

### ***Upptredande och genomförande***

Den fjärde aspekten utgörs av lärarnas uppträdande och genomförande av undervisningen. I denna analys har jag identifierat hur lärarna genomför presentationer, leder aktiviteter, och på olika sätt använder icke-verbala signaler.

Resultatet visar att samtliga lärare som leder undervisningen under lektioner med djup reflektion hjälper studenterna att gå vidare i sina reflektioner och nå djupare nivåer, om än på olika sätt. Allihop deltar aktivt i samtalen genom att ställa frågor och ge kommentarer som utvecklar

resonemangen eller hjälper studenterna att själva utveckla dem. Studenternas reflektion verkar stimuleras när lärarna ger förslag på tolkningar, och hämmas när de presenterar åsikter och tolkningar som fakta; det finns ett samband mellan studenternas deltagande i reflektionen och hur lärarna formulerar sig och kommunicerar icke-verbalt.

De flesta av lärarna markerar med olika icke-verbala signaler en hög personlig status (Johnstone 1985). De ger också icke-verbalt samtalsstöd till studenterna. Genom sin fysiska placering i rummet kommunicerar lärarna avstånd till eller tillhörighet med gruppen, vilket verkar påverka studenternas reflektion: studenterna vänder sig mer till de lärare som tydligt riktar sig mot dem och står nära dem än till dem som tar mer avstånd, och de deltar mer i diskussioner då läraren placerar sig som en del av gruppen snarare än en bit ifrån den.

Flera av lärarna som undervisar under lektionerna med djup reflektion använder egna erfarenheter som illustrationer av resonemang, och "bjuder på sig själva" genom att berätta om personliga tillkortakommanden. Härigenom visar de vad Brookfield kallar "personskap".

### **Förutsättningar för reflektion: sammanfattning**

I denna studie har jag undersökt förutsättningar för reflektion, och därför fokuserat undervisningens utformning och genomförande. Studien har inte utformats för att finna kausala samband mellan undervisningen och studenternas reflektion, och innehåller inte några mätningar av studenternas reflekterande förmåga. Beskrivningarna av förekomster av reflektion hos studenterna utgår endast från studenternas artikulerade reflektion under lektionstid. Som tidigare sagts kan det mycket väl tänka sig att studenterna reflekterade på djup nivå tyst för sig själva under de lektioner då jag endast uppfattade verbaliserad reflektion på låg nivå. Det kan också tänkas att lektionerna med ytlig eller ingen reflektion erbjöd ett innehåll som stimulerade till djup reflektion vid senare tillfällen. För förståelsen av vilken undervisning som skapar förutsättningar som är gynnsamma för reflektion lär det dock vara av intresse hur undervisningen såg ut under de lektioner då djup reflektion faktiskt kunde konstateras. Som Lincoln & Guba skriver kräver överföring av kunskap mellan kontexter att man har empirisk kännedom även om den "mottagande" kontexten (Larsson 2010:61; Lincoln & Guba 1999:404). I linje med detta överlåter jag till läsaren att bedöma vilken bäring de aspekter av undervisningen som jag lyfter fram har i andra undervisningssituationer.

Sammanfattningsvis visar studien att undervisningens utformning och genomförande har stor betydelse för om studenterna engageras i reflekterande aktivitet, och för reflektionens nivå. Analyserna av de 79 observerade lektionerna indikerar att det ges goda förutsättningar för skapande av intresse och reflektion på djup nivå om undervisningens

utformning och genomförande uppvisar åtminstone de flesta av följande aspekter:

Studenterna får ta del av ett avgränsat innehåll, konkretiserat genom praktiska övningar och/eller känslomässigt engagerande berättelser eller fallbeskrivningar. De ges möjlighet att med hjälp av vägledande tematiska frågor eller begrepp reflektera kring ämnet på egen hand i mindre grupper, för att därefter bryta olika perspektiv mot varandra i en gemensam diskussion, tillsammans med läraren. Innehållet kopplas tydligt till studenterna själva och deras framtida verksamhet. I diskussionerna får studenterna utrymme att själva välja fokus. Läraren placerar sig och deltar i diskussionerna som en jämlik medlem av gruppen, föreslår nya perspektiv och problematiseringar, och formulerar sina inlägg som alternativa förslag och tolkningar snarare än som fastslagna sanningar. Läraren modellerar reflektion och ett reflexivt förhållningssätt. Läraren använder berättartekniska och icke-verbala tekniker för att väcka engagemang samt skapa närhet och förtroende. Läraren visar "personskap" och kommunicerar intresse för både innehållet och studenternas lärande.

Dessa aspekter förekom inte alla under varje lektion med djup reflektion. Den enskilda lektionen kunde sakna någon eller några av dem, även om de flesta som regel fanns med. Det är svårt att peka ut en särskild aspekt som den avgörande för resultatet. Vissa framstår som viktigare än andra, men det är troligen kombinationen som är avgörande. Till exempel visar analysen att energin i diskussioner förstärks om dessa föregåtts av ett känslomässigt engagerande innehåll, men ett spännande ämne kan ändå landa i en ytlig diskussion om läraren inte hjälper studenterna att finna ingångar i materialet.

Detta innebär att vissa - ofta flera - av ovanstående aspekter återfanns även under lektioner då ingen reflektion förekom eller då reflektionen låg enbart på ytlig nivå. Vad jag menar kännetecknade dessa lektioner, och skiljde dem från lektionerna med djup reflektion, var att de samtidigt saknade en eller flera avgörande aspekter. Ibland innehöll de också aspekter som verkade direkt hämma den reflekterande aktiviteten hos studenterna.

Det är svårare att formulera en enda idealtyp för undervisning som ger dåliga förutsättningar för reflektion - av det enkla skälet att det krävs så lite för att nå det resultatet! Lite pessimistiskt skulle man kunna säga att det verkar finnas fler sätt att misslyckas än att lyckas. För att få till djup reflektion krävs det förmodligen en kombination av flera av ovan nämnda aspekter, medan reflektion helt kan utebli om någon viktig aspekt saknas. Förekomsten av vissa hämmande aspekter riskerar att förhindra djup reflektion även om undervisningen i övrigt är väl utformad och genomförd. Samtidigt kan en lektion resultera i djup reflektion även om någon eller

några hämmande aspekter förekommer. Analysen visar att det är helheten som avgör resultatet. Att döma av resultatet verkar reflekterande aktivitet dock oftast hämmas eller sjunka i kvalitet, om undervisningen kännetecknas av följande aspekter:

Lite eller ingen tid avsätts för formulering av reflektioner och för diskussion. Läraren presenterar sina egna uppfattningar innan studenterna presenterat sina, och formulerar dem som fakta eller "rätta svar". Läraren ställer ledande frågor, eller ber endast studenterna ta ställning till färdigformulerade alternativ eller påståenden. Innehållet ligger enbart på ett abstrakt teoretiskt plan. Undervisningen väcker inga känslor och ignorerar känslomässiga aspekter. Läraren framstår som enbart en professionell funktion utan "personskap", och markerar med bl.a. kroppsspråk och placering en överordning och/eller distans gentemot studenterna. Läraren kommunicerar att studenternas reflektioner är oviktiga eller ointressanta. Innehållet saknar tydliga kopplingar till studenterna och deras framtida yrkesverksamhet. Läraren kommunicerar ointresse för innehållet eller för studenterna och deras lärande.

En känslig aspekt av undervisningen är hur och i vilken utsträckning läraren själv deltar i diskussionerna. Å ena sidan verkar studenterna ibland behöva en del "draghjälp" i form av förslag på diskussionsämnen, infallsvinklar och tänkbara tolkningar. Ibland gör denna draghjälp att studenterna når högre nivåer av reflektion; när de lämnas helt ensamma att diskutera hamnar de ibland på lägre reflektionsnivåer. Å andra sidan kan lärarens inlägg lätt slå över i att studenterna helt lämnar över initiativ och styrning till läraren, vilket sänker deras egen reflektionsnivå. Sammantaget verkar studenternas reflektion höjas av lärarens medverkan, när läraren deltar på ett funktionellt sätt. Vad som är funktionellt varierar dock från situation till situation, och från lärare till lärare.

De 79 observerade lektionerna genomfördes av erfarna och engagerade lärare med den uttalade ambitionen att skapa reflektion. Ändå innehåller endast var femte lektion inslag av reflektion på djup nivå, och räknar man den faktiska tiden som ägnas åt reflektion blir andelen ännu mindre. Att undervisa så att reflektion uppstår är uppenbarligen svårt. Resultatet visar att man inte kan undervisa hur som helst om man vill att djup reflektion ska uppstå, men också att det inte finns något särskilt sätt att undervisa som är "det enda rätta" när det gäller att skapa goda förutsättningar för reflektion. Tydligt är att undervisningens innehåll – stoff och aktiviteter - inte i sig avgör reflektionen, utan att lärarens genomförande, uppträdande och inte minst hans/hennes "personskap" är minst lika viktiga faktorer. Med andra ord räcker det inte med att kopiera en framgångsrik lärares lektionsplanering för att nå samma resultat.

## 7.2 Diskussion

### Reflektion i utbildning

Som Emsheimer (2000) skriver saknar studenter ofta verktyg för att på egen hand nå djupare reflektion. Även Aronson (2011) menar att studenter brukar ha svårt att nå djupare än ren deskription när de ombeds reflektera på egen hand. Det är därför problematiskt att en så stor del av reflektionen kring innehållet i denna studies observerade lektioner i praktiken överläts åt studenterna själva, utanför lektionstid. Även om studenterna delvis arbetar i grupper, sker reflektionen i mer begränsade sociala sammanhang än under lektioner. Som bl.a. Warhurst (2008) och Moon (1999:36) påpekar blir reflektionen effektivare och mer kritisk när den sker som en social handling.

En återkommande uppfattning i forskningslitteratur om reflektion är att den kräver tid, och att det därmed är viktigt att avsätta utrymme för reflektion i utbildning och annat arbete. Undervisningen på Polisutbildningens första termin innehåller visserligen flera inslag av reflektion under lektionstid, under vägledning av lärare, och det är tydligt att studenternas egna reflektioner når djupare nivåer vid dessa tillfällen. Samtidigt vittnar både studenter och lärare om att det inte ges tillräckligt med tid för reflektion; "Allt kommer bara emot en", säger studenten Björn i en diskussion om det späckade schemat (Obs. 091118). Under vissa moment överlämnas i stort sett all bearbetning av stoffet till studenterna, eftersom lektionstiden ägnas åt annat, ofta enbart faktaförmedling. I dessa fall verkar det råda en diskrepans mellan vissa lärares "espoused theories" om undervisning och lärande, och deras "working theories" såsom de kommer till uttryck i den faktiska undervisningen. Detta resultat understryker vikten av att lärarna reflekterar kritiskt kring sin egen undervisningspraktik och de föreställningar som underbygger den.

Det saknas inte ambitioner hos lärarna när det gäller studenternas reflektion; tvärtom uppmanar de regelbundet studenterna att förhålla sig kritiskt till stoffet, ifrågasätta och reflektera kring egna erfarenheter. Däremot observerade jag under terminen sällan att lärarna gav konkreta råd till studenterna om hur de kunde gå tillväga med detta. Mitt intryck är därför att lärarna till viss del överskattar studenternas förmåga till djup reflektion. Smith (2011) argumenterar för att högre utbildning utöver ämnesstudier också bör erbjuda undervisning i kritisk reflektion, och Quinton & Smallbone (2010) menar att undervisning i reflektion behöver planeras och integreras i utbildningen. Under observationsstudien var det tydligt hur studenternas reflektion påverkades och vägledades av vissa lärares exempel på reflektion och förslag på ingångar i materialet (t.ex. etiklärarens resonemang om intentionalitet). Det verkar därför rimligt att anta att studenternas reflektion

skulle öka och fördjupas väsentligt om utbildningen kompletterades med undervisning i metoder för reflektion.

### **Att undervisa för reflektion**

I denna studie har jag granskat hur lärare hanterar den oerhört komplexa undervisningssituationen i stunden, och diskuterat vad deras val och handlingar kan förväntas ha för resultat på den avgränsade delen av lärandet som utgörs av reflektion. Som framgår har jag identifierat flera aspekter av undervisningspraktiken som skulle kunna utvecklas när det gäller att skapa gynnsamma förutsättningar för reflektion. Det är dock ingen lätt uppgift för läraren att i den komplexa undervisningspraktiken alltid handla i enlighet med teorin. Studien berör heller inte andra tänkbara positiva resultat av undervisningen, som lärarna måste lägga tid och uppmärksamhet på för att uppnå. Att djup reflektion verkar vara relativt sällsynt under de observerade lektionerna beror rimligen heller inte enbart på lärarens agerande. Studenterna kommer till undervisningssituationen med sina varierande förförståelser, kunskaper och färdigheter, motivationsnivåer och personligheter, vilka allesammans påverkar både processen och resultatet. Med tanke på hur komplext undervisningsuppdraget är, ligger det anmärkningsvärda kanske inte i att många lektioner saknade djup reflektion, utan i att djup reflektion trots allt uppstod så pass ofta som den gjorde. Som framgår av denna studie spelar många faktorer in i hur undervisning förlöper och uppfattas, och inte ens de lärare som i denna studie lyckades leda studenterna till djup reflektion lyckades med detta under alla sina lektioner.

Samtidigt är det viktigt att konstatera att resultatet av undervisningen inte beror på slumpen, utan åtminstone delvis ligger inom lärarens kontroll och beror på hur han/hon väljer och agerar. Studenternas reflektion påverkas av stoff och bearbetande aktiviteter, men i stor utsträckning också av lärarens agerande (jfr Ralston 2003). Det räcker inte med att presentera ett innehåll eller leda en övning – det avgörande för resultatet är *hur* man gör detta, och inte bara på övergripande teknisk nivå som ifråga om hur man disponerar innehållet, eller mer detaljerat hur man fördelar ordet i en diskussion, utan också på mycket subtil nivå i hur man formulerar frågor eller kommunicerar attityder och stämningar icke-verbalt. Detta illustreras av att olika lektioner kan vara i stort sett identiska till innehåll och upplägg, men få mycket varierande resultat ifråga om studenternas reflekterande aktivitet, beroende på hur läraren genomför undervisningen. Vad jag därför menar att studien framförallt visar är att undervisning är en svår konst, och att skapandet av goda förutsättningar för ett reflekterande lärande kräver betydligt mer av läraren än att presentera ett stoff och sätta studenterna i arbete.

Att undervisning ställer krav på läraren kan kanske tyckas vara en självklarhet. Jag anser dock att det är viktigt att lyfta fram läraren och

lärarens agerande i diskussioner kring undervisning, så att man inte frestas att tro att önskade läranderesultat nås om läraren bara väljer rätt stoff och rätt övningar enligt någon sorts förenklad ”best practice”. Vidare menar jag att även om studier av specifika metoder och hjälpmedel för reflektion, såsom videofilmer eller journaler,<sup>46</sup> kan säga något om enskilda metoders för- och nackdelar, är det intressantare att undersöka hur lärare i praktiken använder dessa verktyg.

Det räcker uppenbarligen heller inte med att läraren går in i klassrummet med något särskilt ”förhållningssätt”. Samtliga av de observerade lärarna i studien artikulerar en syn på kunskap, undervisning och lärande som visar att de är måna om att utveckla studenternas reflektion och kritiska tänkande. Ändå är det bara under ett fåtal lektioner, ledda av ett urval av lärarna, som djup reflektion uppstår bland studenterna.

Allt detta menar jag medför viktiga implikationer för undervisning i högre utbildning. Som nämdes i inledningen av denna avhandling hävdar Barnett att lärandet i högre utbildning förtjänar beteckningen ”högre” just för att det ligger ovanför vanlig faktainläring (Barnett 1990:149). Barnett slår fast vikten av reflektion i högre utbildning med en beskrivning i linje med Deweys resonemang om reflektion och intresse:

What does all this amount to? Simply that in higher education, we expect students to go beyond the material they encompass and to form their own affinity with it. (...) We want students to show that they have entered into what they have learned. Insight, involvement and reflection are called for, not learning as such. The learning has to be transcended. Students have to show that they understand what has been learned so deeply that they are able to look down on it and assess it critically for themselves. (Barnett 1990:151)

Reflektion i lärandet kan alltså ses som ett grundkrav för högre utbildning, vilket ställer krav på lärarna att genom sin undervisning ge goda förutsättningar för sådan reflektion. Som denna studie visar kräver detta färdigheter hos läraren som går utöver både teoretisk kunskap om undervisning och lärande och förmåga att välja ut relevant stoff och lämpliga övningar. Om man inom högre utbildning strävar efter att utveckla studenter till djupt reflekterande individer, behöver man alltså fästa stor vikt vid lärarnas praktiska didaktiska kompetenser. Som nämnts i avsnitt 1.3 pågår forskning kring instrument för att mäta lärares förmåga att stimulera reflektion i små grupper (Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Dekker, Verkerk & Cohen-Schotanus 2011). Om högre utbildning per definition kräver reflekterande lärande, kanske det borde vara ett grundkrav på en ”excellent lärare” i högre utbildning att ha uppvisat goda färdigheter i att stimulera och vägleda reflekterande lärande hos studenter? Sådana färdigheter blir förstås även viktiga att utveckla hos lärarstudenter, eftersom

---

<sup>46</sup> För exempel på studier, se avsnitt 1.3, ”Reflektionsmetodik”.

dessa inte bara ska kunna reflektera, utan även lära andra att göra detta. Utbildning av blivande och yrkesverksamma lärare behöver därför inkludera inte bara kunskaper om reflektion som begrepp och praktik, utan även träning i praktiskt tillvägagångssätt för att stimulera och vägleda reflektion hos andra. Som en konsekvens av detta ställs förstås också krav på lärarutbildarna, som måste kunna lära andra hur man lär andra att reflektera. Det återstår att se hur sådana förmågor kommer att bedömas, och hur de kommer att värderas vid till exempel anställningar eller värdering av universitetslärares pedagogiska meriter.

I detta sammanhang vill jag påpeka en särskild del av resultatet av denna studie, nämligen lärarens funktion som förebild. Det är uppenbart att studenternas reflektion stimulerades och vägledades när lärarna på olika sätt modellerade både ett reflexivt förhållningssätt och hur man praktiskt kan gå tillväga när man reflekterar. Även lärarens "personskap" kan påverka undervisningssituationen och stimulera den reflekterande aktiviteten hos studenter. Jag menar att det inte är en fråga om huruvida läraren bör agera förebild för studenterna eller inte. Läraren är *alltid* en förebild. Frågan är istället om denna förebild sätter exempel som vägleder studenterna till ett önskat läranderesultat, eller om den påverkar i motsatt riktning. Brockbank & McGill resonerar kring den oundvikliga förebildligheten i undervisningen, och menar att en nyckel till förståelsen av relationen mellan lärare och student finns i lärarens agerande:

Thus whatever we do in relation to the teaching/learning situation we are modeling the process we use by doing it. (...) If we can begin to explain what and how we are working, with learners, then in giving voice and 'explanation' to how we are doing it, we can then begin to explain aspects of the relationship between the teacher and learners. (...) we can then begin to understand and therefore influence, that relationship for the purpose, inter alia, of asking the question: how is the process I am using and the relationship I am creating (having) with the students enabling their learning? Moreover, once I have insight into what it is I am modeling in the process, I begin to have choice in how I model process. (Brockbank & McGill 1998:63)

De beskrivningar och analyser jag gett i avhandlingen av lärarhandlingar som stödjer respektive hämmar reflektion är denna studies bidrag till lärare som strävar efter att utveckla sina färdigheter i att skapa goda förutsättningar för ett reflekterande lärande.

### **Frågor för fortsatt forskning**

Iakttagelserna under observationerna och resultatet av analysen har väckt nya frågor och funderingar, som dock faller utanför denna avhandlings uppgift och utrymme. Med studien som bakgrund vill jag avslutningsvis ställa några frågor, som vore intressanta att undersöka och diskutera närmare i ett annat sammanhang:

- Studien visar att studenter behöver ges verktyg och vägledning för att nå djup reflektion, vilket även har framförts av Emsheimer (2000, 2005). Hur kan undervisning i reflektion integreras i högre utbildning för att utveckla kritiskt tänkande och fördjupa lärandet, och knyta samman teori och praktik?
- Vilka krav på förmåga till djup reflektion ställer dagens undervisning i högre utbildning på studenter och lärare?
- Hur kan lärarens modellerande av reflektion påverka utvecklingen av studenters reflekterande förmågor?
- Hur kan lärarens didaktiska färdigheter i att skapa reflektion utvecklas, och hur kan dessa bedömas som en del av lärarens pedagogiska meritering?
- Med hänsyn till betydelsen av lärarens genomförande och "personskap", de känslomässiga aspekterna av undervisningen, och reflektion som en väsentligen social aktivitet – vad innebär det för det reflekterande lärandet att utbildning i ökande grad utformas som distansutbildning via internet, utan direkta möten mellan studenter och lärare?

# Tack

Alla människor vi möter formar i någon mån vår erfarenhet, och följer på så sätt med oss i allt vi gör. Veldig många personer har därmed haft betydelse för denna avhandlings tillkomst och innehåll, direkt eller indirekt. Jag skulle gärna vilja tacka er alla, men det skulle förmodligen kräva en dubbelt så lång avhandling och jag har ju faktiskt en tryckningsbudget att hålla mig inom. Så: tack, alla! Dock finns det vissa personer som har varit speciellt viktiga, och som jag därför särskilt vill nämna.

Mina föräldrar, Ulla och Knud Bek. Tidiga erfarenheter är bland de viktigaste, och ni har ju bokstavligen varit med från början. Er osvikliga uppmuntran har alltid varit stommen i mitt språkliga och intellektuella självförtroende, och därmed en förutsättning för genomförandet av det här projektet. Tack för stöd och kärlek, och era tappra ansträngningar att förstå mina beskrivningar av vad den här boken egentligen handlar om.

Bengt Malmros, min handledare under praktiken på dramapedagogutbildningen och en stor förebild för mig som lärare. Efter att inte ha setts på många år råkade vi en höstdag 2001 kliva på samma spårvagn i Göteborg, där jag då bodde. Samtalet under resan ut till Hisingen varade i blott femton minuter, men ledde till att jag några månader senare befann mig vara på väg tillbaka till Umeå, anställd som adjunkt på lärarutbildningen! Så kan livet vända på en femöring; utan den spårvagnsfärden hade denna avhandling förmodligen aldrig blivit skriven.

Karin Sporre och Jan Mannberg, mina handledare under forskarutbildningen. På grund av organisatoriska förändringar har det varit en tidvis stormig seglats, och då har det alltid känts tryggt att ha er med i båten. Era noggranna, skarpsynta och utvecklande synpunkter på mina texter har hjälpt mig att bringa ordning i mina idéer och sätta ord på dem. Ni har också utmanat mig, och jag har inte alltid hållit med er – något jag alltså med stöd i synnerligen aktuell forskning ser som kännetecken på ett handledarskap som ger goda förutsättningar för reflektion och lärande. Tusen tack!

Mina kollegor vid olika institutioner på Umeå universitet, särskilt Institutionen för Svenska och Samhällsvetenskapliga ämnen och Pedagogiska institutionen - för många att nämna här, men som alla på sitt sätt har bidragit till min utveckling som doktorand och lärare.

Mina doktorandkollegor från olika institutioner, med vilka jag under åren har haft privilegiet att få studera, diskutera, problematisera och dricka vin. I synnerhet vill jag tacka dem som jag har haft flest tillfällen att utbyta tankar med, nämligen doktoranderna från Institutionen för Svenska och Samhällsvetenskapliga ämnen - Pär Isling Poromaa, Katarina Kärnebro, Torbjörn Lindmark och Anna Tegström – samt Mona Fjellström och Ola Lindberg, som ingått i seminariegruppen vid Pedagogiska institutionen, ledd

av Kerstin Holmlund. Ett särskilt tack till Ola, vars förslag-i-förbigående att läsa Donald Schön i förlängningen ledde till skapandet av avhandlingens analysmodell. "Ett ord som en människa fäster sig vid kan verka i oberäknelig tid", som Alf Henrikson skrev.

Alla ni duktiga lärare och studenter på Polisutbildningen, som lät mig studera er under en hel termin och beskriva era göranden i denna bok. Egentligen förtjänar ni personliga omnämmanden allihop, men har man lovat anonymisering så har man...

J. Ola Lindberg, granskare och diskutant vid mitt slutseminarium – stort tack för ovärderliga synpunkter och förslag! Tack även till Sven Hartman, Lisbeth Lundahl, Maria Rönnlund och Mårten Almerud, som vid olika tidpunkter under arbetet har granskat och kommenterat delar av avhandlingen.

Thierry Deschamps och Monica Moritz, IT-pedagoger på Pedagogiska institutionen. Er hjälp med avhandlingens grafik och sidnumrering har med all säkerhet räddat mig från magsår och vansinne.

Örjan Furberg, som gjort avhandlingens omslagsbild med kort varsel, på minimal tid och till oförskämt låg ersättning. Stort tack!

Alla mina kära vänner, som ger energi, glädje och välbehövlig distans. Jag är oerhört lyckligt lottad som har så fina människor i mitt liv.

Sist och störst – Maria, min sol och allra bästa lekkamrat. Det är du som gör allt värt det.

*Umeå, 31/8 2012*

*Anders Bek*

## Summary in English

The aim of this study is to explore how teaching can be described using experiential learning theory, with a focus on the conditions for students' reflection that teaching creates. The questions posed are: How can experiential learning theory and theory about reflection be adapted for analysis and description of teaching? Further, how can a concrete teaching practice be analyzed and described by the use of such theory? What conditions for different levels of reflection do different ways of teaching create? The title of the thesis translates to "Teaching and reflection: on teaching and conditions for students' reflection against a background of experiential learning theories".

Chapter 1 provides a background to the study, and an overview of related contemporary Swedish and international research on reflection in an educational context. The review shows that while there is a fair amount of research into different methods for stimulating student reflection, detailed descriptions of teachers' actual performance and techniques for facilitating reflection are scarce; thus, the review highlights the importance of the present study.

Chapter 2 presents the theoretical background of the study. The concepts of teaching, learning, experience, experiential learning and reflection are explored. It is stated that a basic assumption of the study is that teaching cannot guarantee a certain learning result, only create conditions more or less conducive to learning (cf. Hiebert 2003). The concepts of experience, experiential learning and reflection are explored in detail, primarily through theory by John Dewey (e.g. Dewey 1997/1938, 1998/1933), David A. Kolb (1984) and Jennifer A. Moon (2004). Moon's model for grading the levels of student reflection (Moon 2004), used in the analysis of the present study, is introduced. Different theorists' views on the role and importance of emotions in teaching, learning and reflection are presented, as well as views on how student reflection can be facilitated through teaching.

There follows a description of the theoretical and terminological problems that arose when Kolb's ELT was initially used in the present study for analysis and description of the data. Through a critical analysis and discussion of Kolb's experiential learning model (Kolb 1984) and how it relates to Kolb's ELT as a whole, the author argues for a development of Kolb's model, inspired mainly by elements of Donald Schön's concept of reflection-in-action (Schön 2003).

The author subsequently presents a new model for analyzing and describing teaching, named MABU. The model describes two dimensions of teaching: a) type of content, and b) type of processing activity. Four new types of teaching are identified and named - Formulation, Discussion,

Application and Exercise - each of which is a combination of one kind of content and one kind of processing activity.

Chapter 3 presents the methodological grounds of the study. The study was designed as a qualitative observational study with a social constructivist approach (Barlebo Wenneberg 2010).

In the study, the teaching of the first semester of a training programme for police officers at a Swedish university was observed and documented using notes and video camera. The observed teachers were also interviewed about their views on teaching, and a group of students were interviewed on several occasions about their views on the teaching they received. The chapter also describes the analytical process. In addition, there is a discussion of how complex practices such as teaching can be fruitfully analyzed and described, and how this can result in useful knowledge. The possibilities and limitations of the chosen methods are also discussed.

Chapter 4 presents the first part of the analysis, in which the observed teaching is analyzed and described using the MABU model and the types of teaching it names. The main tendency is that the teaching predominantly consisted of Formulation and Discussion, with an emphasis on theoretical content, processed through verbal activities such as group discussions. However, the studied teaching also includes a variety of practical content and activities.

Chapter 5 presents the second part of the analysis, in which instances of student reflection are identified and graded by the use of Moon's model describing levels of reflection (Moon 2004). The results show that in most cases, concrete content (e.g. physical exercises and role play) was processed through organized reflective activities, such as discussions. However, theoretical content was frequently presented without any subsequent processing activities. Sixteen of the observed lessons (20 %) contained instances of articulated student reflection on deep levels (level 3 and/or 4). The teaching during these lessons with "deep reflection" was analyzed regarding what types of reflective activities the students were invited to perform and how these were designed and run by the teachers. Almost half (46 %) of all observed lessons lacked instances of articulated student reflection.

Chapter 6 presents a deeper analysis of the teaching during the 16 lessons with student reflection on deep levels. Four aspects of the teaching are examined, the first being the presence of a "problem", which according to Dewey (1998/1933) stimulates reflection, and activities that allow students to interact with the subject matter. The second aspect concerns if and how the students' previous experiences are articulated and examined, and if the subject matter is linked to the students as individuals, their previous experience and their future, thereby facilitating the creation of what Dewey calls "interest" (Dewey 1975/1913). The third aspect regards how emotions

are evoked, used and dealt with through the teaching. The fourth aspect takes into consideration teacher performance, in terms of communicative techniques, non-verbal communication and how the teacher gives a sense of “personhood” (Brookfield 2006:71).

Chapter 7 concludes the thesis with a summary of the results and a subsequent discussion. Drawing on the rich descriptions and detailed analysis in the previous chapters, a number of teacher actions and behaviors that seem to stimulate and deepen student reflection are summarized. For example, the students are presented with a select limited content, which is made concrete through practical exercises and/or emotionally engaging stories or case descriptions. They are given the opportunity to reflect on the subject matter in small groups with the help of guiding thematic questions or concepts, and then compare different perspectives in a wider group accompanied by the teacher. The subject matter is clearly linked to the students as individuals and their future profession. The students are given power to choose the focus of the discussions. The teacher participates in discussions and positions him/herself physically as an equal member of the group. He/She suggests new perspectives, and formulates statements as alternative propositions and interpretations rather than as absolute truths. The teacher models reflection and a reflective attitude. Storytelling techniques and non-verbal techniques are used to engage the students emotionally and create intimacy and trust. The teacher shows “personhood” and communicates an interest in both the content and the students’ learning.

The results also suggest a number of teacher actions and behaviors that seem to inhibit student reflection or make it shallower. For example, when little or no time is reserved for discussions and formulation of reflections during the lessons, reflection does not seem to take place; the students do not feel they have time for reflection outside of the classroom. Or, the teacher presents his/her opinions before the students have presented theirs, and formulates statements as facts or “right answers”. Students are asked only to respond to given propositions and claims, or are given leading questions. The subject matter is purely theoretical and abstract, and not clearly connected to the students and their future profession. The teacher comes across only as a professional function, without “personhood”, communicating superiority or distance through for example body language and positioning. He/she communicates disinterest in the students and/or their learning and reflections.

A critical aspect of the teaching is whether or not the teacher participates in the discussions. On the one hand, students seem to need help finding issues to discuss, new perspectives and interpretations. On the other hand, teacher participation in discussion can easily result in students becoming passive. On the whole, student reflection seems to be stimulated and deepened when the teacher participates in the discussion in a functional way.

However, what is functional varies between individual teachers. Furthermore, a certain subject matter or exercise does not automatically create reflection; the teacher's performance and "personhood" are crucial factors. Therefore it is not enough to simply copy a lesson plan from a successful teacher in order to create the same result.

In the concluding discussion, it is argued that student reflection in higher education would benefit from more teaching time being reserved for reflection, and from students being taught methods for reflection. This would entail that teachers in higher education should be made aware of the importance of reflection, should develop skills in facilitating it, and should learn how to teach others how to teach reflection. Finally, the author suggests questions for further research, regarding reflection and reflective skills in higher education. For example, how can the teaching of reflection be integrated into higher education, and how can teachers' skills in facilitating reflection be developed and evaluated?

# Källförteckning

Adams, Douglas & Fry, Stephen (2002). *The salmon of doubt: hitchhiking the galaxy one last time*. MacMillan.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Elisabeth (2007). *Reflektion gör sig icke självt*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.

Andresen, Lee (1993). "On becoming a maker of teachers: journey down a long hall of mirrors". I Boud, Cohen & Walker (red., 1993): *Using experience for learning*. Bury St Edmunds: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Aronson, Louise (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. I *Medical Teacher*, Mars 2011, Vol. 33 Issue 3, Sid. 200-205.

Wenneberg, Søren Barlebo (2010). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. 2. uppl. Malmö: Liber.

Barnett, Ronald (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beard, Colin & Wilson, John P. (2006). *Experiential learning. A best practice handbook for educators and trainers*. London: Kogan Page Ltd.

Bhaskar, Roy (1998). Philosophy and scientific realism. I Bhaskar, Roy & Archer, Margaret Scotford (red.) (1998). *Critical realism: essential readings*. London: Routledge.

Björnstad, Annica (1998). *Rum för reflektion: feedback-projektet vid socialtjänsten i Karlstad*. Stockholm: Trygghetsfonden för kommuner och landsting.

Bladini, Kerstin (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2005. Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/kau/abstract.xsql?dbid=1810>

Boud, David & Cohen, Ruth & Walker, David (1993). "Understanding learning from experience". I Boud, Cohen & Walker (red., 1993): *Using experience for learning*. Bury St Edmunds: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Boud, David & Keogh, Rosemary & Walker, David (1985). "Promoting reflection in learning: a model". I Boud, Keogh & Walker (red.): *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Boud, David & Miller, Nod (1996). "Animating learning from experience". I Boud, David & Miller, Nod (ed., 1996): *Working with experience. Animating learning*. London: Routledge.

Boud, David & Miller, Nod (1996). "Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience". I Boud, David & Miller, Nod (ed., 1996): *Working with experience. Animating learning*. London: Routledge.

Britzman, Deborah P. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. USA: State University of New York Press.

Broadly, Donald (1999). "Det svenska hos ramfaktorteorin". I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1999 årg. 4 nr. 1, sid. 111–121.

Brockbank, Anne & McGill, Ian (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brookfield, Stephen D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, Stephen (1993). Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching. I Boud, Cohen & Walker (red., 1993): *Using experience for learning*. Bury St Edmunds: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brookfield, Stephen D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, Stephen D. (2006). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2. Uppl. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, Phillip D. & Vasalos, Angelo (2009). Reflecting on reflection in interprofessional education: Implications for theory and practice. I *Journal of Interprofessional Care*, May 2009, Vol. 23 Issue 3, Sid. 213-223.

Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE.

Denzin, Norman K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 3. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. London: Sage.

Dewey, John & Bentley, Arthur Fischer (1949). *Knowing and the known*. Boston.

Dewey, John (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.

Dewey, John (1966 [1916]). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Dewey, John (1975 [1913]). *Interest and effort in education*. Carbondale: Southern Illin. Univ. P.

Dewey, John (1980 [1934]): *Art as experience*. New York: Perigee books.

Dewey, John (1997 [1938]): *Experience and education*. New York: Touchstone.

Dewey, John (1998 [1933]). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.

Donaldson, Margaret (1992). *Human minds: an exploration*. London: Allen Lane The Penguin Press.

Döös, Marianne (2005). "Lärande som handling och relation". I Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (red.) (2005). *Lärprocesser i högre utbildning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Edvardsson Stiwne, Elinor (1998). Att reflektera är inte bara att sitta och snacka!. I *I teori och praktik*. S. 59-64.

Emsheimer, Peter (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning*. Diss. Stockholm: Univ.

Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.

Erlandson, Peter (2006). *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. Lic-avh. Göteborg: Göteborgs universitet.

Even, Ruhama & Schwarz, Baruch B. (2003). "Implications of competing interpretations of practice for research and theory in mathematics education". I *Educational Studies in Mathematics*, vol. 54, Sid. 283-313.

Fast, Julius (1971). *Kroppsspråket*. Stockholm: Forum.

Fejes, Andreas (2008). Governing nurses through reflection: a discourse analysis of reflective practices. I *Journal of Advanced Nursing*, November 2008, Vol. 64 Issue 3, Sid. 243-250.

Fishman, Stephen M. & McCarthy, Lucille (1998): *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teachers College Press.

Frick, Liezel, Carl, Arend & Beets, Peter (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst för reflective development in preservice teacher. I *South African Journal of Education*, Augusti 2010, Vol. 30 Issue 3, Sid. 421-437.

Forsgårde, Marianne & Westman, Berith (2002). Att skapa rum för reflektion [Elektronisk resurs]: Systematiska diskussionsgrupper med social omsorgs- och vårdpersonal inom särskilda boendeformer /. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2002.

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-10>

Furberg, Anniken (2009). Socio-cultural aspects of prompting student reflection in Web-based inquiry learning environments. I *Journal of Computer Assisted learning*, Augusti 2009, Vol. 25 Issue 4, Sid. 397-409.

Gergen, Kenneth J. (1995). Social Construction and the Educational Process. I Steffe, Leslie P. & Gale, Jerry (red.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale: Erlbaum.

Grossman, Robert (2009). Structures for Facilitating Student Reflection. I College Teaching, vintern 2009, Vol. 57 Issue 1, Sid. 15-22.

Grue-Sørensen, Knud (1976). *Pedagogisk handbok: PED*. Stockholm: Natur och kultur.

Gundem, Björg Brandtzaeg (1997). "Läroplansarbete som didaktisk verksamhet". I Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Gursansky, Di, Quinn, Diana & Le Sueur, Eddie (2010). Authenticity in Reflection: Building Reflective Skills for Social Work. I Social Work Education, Oktober 2010, Vol. 29 Issue 7, Sid. 778-791.

Hansson, Yngve (2004). *Simuleringar. För lärande och insikt*. Växjö: Förlagshuset Gothia.

Harlin, Eva-Marie (2010). *Övriga och reflektion: lärarstudenters lärande från egen videoinspelad undervisning*. Licentiatavhandling Linköping: Linköpingss universitet, 2010. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-72759>

Hellspång, Lennart (2004). *Konsten att tala: övningsbok i praktisk retorik*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Hemmingsson, Ulla-Britt & Ivarsson, Ann-Britt (2007). *Systematisk reflektion för lärande och utveckling i vården: studenters lärande i verksamhetsförlagd utbildning: vårdpersonals kompetensutveckling*. Örebro: Universitetsbiblioteket

Hiebert, James (2003). "What Research Says About the NCTM Standards". I: Kilpatrick, Jeremy., Martin, W. Gary. & Schifter, Deborah. (red.) (2003): *A research companion to Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Holmquist, Mats (2008). Samverkan och reflektion - om interaktiva möjligheter och hinder i högskolan. *Gemensamt kunskapande: den interaktiva forskningens praktik*. S. 155-169.

Hopmann, Stefan (1997). "Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken". I Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hullfish, H. Gordon & Smith, Philip G. (1961): *Reflective thinking: the method of education*. Greenwood Press, inc.

Hård af Segerstad, Helene, Tebelius, Ulla & Klasson, Alger (1996). *Vuxenpedagogik: att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea Maria (2007). *Professionell vägledning: med samtal som redskap*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a). "Didaktikens centrala frågor". I Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b). "Nyttan av kunskaper i didaktisk teor"i. I Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Johnstone, Keith (1985). *Impro: improvisation och teater*. Solna: Entré/Riksteatern.

Jones, Ken (1997). *Games & Simulations Made Easy*. Great Britain: Kogan Page Ltd.

Jones, Ken (1989). *Management simulations*. London: Kogan Page.

Kihlström, Sonja, Andersson, Elisabeth, Davidsson, Birgitta & Arvidsson, Iréne (2006). *Yrkesdagbok, reflektion, mentorskap: tre redskap i lärarutbildningen*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.

Kitchener, Karen S & King, Patricia M (1990). The Reflective Judgment Model: Transforming Assumptions About Knowing. I Mezirow, Jack & associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipator learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Korthagen, Fred (2005). The Organization in Balance – Reflection and Intuition as Complementary Processes. I *Management Learning*, 36 (3), Sid. 371-387.

Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. I *Teachers & Teaching*, Februari 2005, Vol. 11 Issue 1, Sid. 47-71.

Kolb, David A (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. USA: Prentice Hall, Inc.

Kroksmark, Tomas (1997): "Undervisningsmetodik som forskningsområde". I Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Langer, Ellen J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Larsson, Staffan (2010). "Om generalisering från kvalitativa studier". I Eriksson, Lindberg & Österlind (red., 2010): *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lay, Kathy & McGuire, Lisa (2010). Building a Lens for Critical Reflection and Reflexivity in Social Work Education. I *Social Work Education*, Augusti 2010, Vol. 29 Issue 5, Sid. 539-550.

Lincoln, Yvonna & Guba, Egon. "Establishing Trustworthiness". I Bryman, Alan & Burgess, Robert G. (red.) (1999). *Qualitative research. Vol. 3, [Analysis and interpretation of qualitative data]*. London: SAGE.

Luttenberg, Johan & Bergen, Theo (2008). Teacher reflection: the development of a typology. I *Teachers & Teaching*, oktober-december 2008, Vol. 14 Issue 5/6, sid. 543-566.

Långström, Sture & Viklund, Ulf (2010). *Metoder: undervisning och framträdande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lönnheden, Christina & Olstedt, Ewa (2004). "Med erfarenhet som utgångspunkt". I Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (red.): *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2., [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Mann, Karen, Gordon, Jill & MacLeod, Anna (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. I *Advances in Health Sciences Education*, 2009, nr. 14, Sid. 595-621.

Marrow, Alfred J. (1969). *The practical theorist: the life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.

Mason, John (2002). *Researching Your Own Practice. The Discipline of Noticing*. Great Britain: RoutledgeFalmer.

McAlpine, Lynn, Weston, Cynthia, Berthiaume, Danis, Fairbank-Roch, Gail (2004). Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection. I Educational Research and Evaluation 2004, vol. 10, Nos. 4-6, Sid. 337-363.

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Mezirow, Jack & associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipator learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Moon, Jennifer A (1999). *Reflection in learning & professional development. Theory and practice*. New York: RoutledgeFalmer.

Moon, Jennifer A (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. Storbritannien: RoutledgeFalmer.

Moon, Jennifer A (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. New York, NY: Routledge

Nilsson, Björn & Waldemarsson, Anna-Karin (2007). *Kommunikation: samspel mellan människor*. 3:e (omarbetade) upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Pernilla (2008). *Learning to teach and teaching to learn: primary student teachers' complex journey from learners to teachers*. Diss. (sammanfattning) Linköping: Linköpings universitet, 2008.

Ottosson, Kathe (2007). *Upplevelser av kommunikation och lärande i datorbaserad miljö: en fallstudie och dess konsekvenser för undervisning med IKT som hjälpmedel inom lärarutbildningen*. Licentiatavhandling Växjö: Växjö universitet, 2007.

Patton, Michael Quinn (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Pihlgren, Ann S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Quinton, Sarah & Smallbone, Teresa (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. I *Innovations in Education & Teaching International*, Februari 2010, Vol. 47 Issue 1, sid. 125-135.

Ralston, Laurel M. (2003). *Online video cases encouraging reflective thinking in teacher education students*. Diss.: Pepperdine Univ., 2003.

Ritchie, Jane & Lewis, Jane (red.) (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

Roth, Klas (2003). "John Deweys holistiska experimentalism". I Hartman, Roth & Rönström (2003): *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.

Schaub-de Jong, Mirabelle A, Schönrock-Adema, Johanna, Dekker, Hanke, Verkerk, Marian & Cohen-Schotanus, Janke (2011). Development of a student rating scale to evaluate teachers' competencies for facilitating reflective learning. I *Medical Education*, 2011, 45, Sid. 155-165.

Schön, Donald A. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Repr. Aldershot: Ashgate.

Shirts, R. Garry (1993). *Starpower – Director's instructions*. Manual inkluderad i material till simuleringen *Starpower*. Del Mar, CA: Simulation Training Systems, Inc.

Solhaug, Trond (2009). Two configurations for accessing classroom computers: differential impact on students' critical reflections and their empowerment. I *Journal of Computer Assisted Learning*, Oktober 2009, Vol. 25 Issue 5, Sid. 411-422.

Sumner, Jane (2010). Reflection and moral maturity in a nurse's caring practice: a critical perspective. I *Nursing Philosophy*, July 2010, Vol. 11 Issue 3, Sid. 159-169.

Smith, Elizabeth (2011): Teaching critical reflection. I *Teaching in Higher Education*, 16:2, 211-223.

Stake, Robert E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

Steffe, Leslie P. & Gale, Jerry (red.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale: Erlbaum.

Sung-Chan & Yuen-Tsang (2008). "Bridging the Theory-Practice Gap in Social Work Education: A Reflection on an Action Research in China". I *Social Work Education*, vol. 27, No. 1, February 2008, pp. 51-69.

Taylor, Carolyn & White, Susan (2000). *Practising reflexivity in health and welfare: making knowledge*. Buckingham: Open University Press

Tilander, Kristian, Fackel, Mats & Tiller, Tom (2005). Reflektion på tjänstetid: att stärka arbetsglädje, självkänsla och framtidstro : slutrapport från projektet Reflekterande Arbetsplatser. Karlstad: Utvecklings- och utvärderingscentrum (UUC), Arbetsmarknads- och socialförvaltningen. Tillgänglig på Internet:  
<http://www.minskaohalsan.se/projekten/pdf/rapporter/KarlstadReflekterandeArbetsplatser.pdf>

Usher, Robin (1993): "Experiential Learning or Learning from Experience: Does it Make a Difference?". I Boud, Cohen & Walker (red. 1993): *Using Experience for Learning*, Sid. 193ff. Suffolk: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Van Woerkoem, Marianne (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. I *Adult Education Quarterly*, 60 (4), Sid. 339-356.

Walsh, Anita (2009). Modes of reflection: Is it possible to use both individual and collective reflection to reconcile the 'three-party knowledge interests' in workplace learning? I *European Journal of Education*, September 2009, Vol. 44 Issue 3, Sid. 385-398.

Warhurst, Russell (2008). Reflections on reflective learning in professional formation. I *Studies in the Education of Adults*, hösten 2008, Vol. 40 Issue 2, Sid. 176-191.

Watt Boolsen, Merete (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. 1. Uppl. Malmö: Gleerup.

Yang, Shih-Hsien (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. I *Journal of Educational Technology & Society*, April 2009, Vol. 12 Issue 2, Sid. 11-21.

Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods*. 4. ed. London: SAGE.

Zeichner, Kenneth M. & Liston, Daniel Patrick (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Öfverström, Christel (2006). Upplevelse, inlevelse och reflektion - drama som en aktiv metod i lärandet: en teoretisk analys och en empirisk undersökning av hur lärare tänker när de använder drama som metod. Lic.-avh. Linköping: Univ., 2006. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-8738>

Öhrling, Kerstin (2000a). Being in the space for teaching-and-learning: the meaning of preceptorship in nurse education. Luleå: Tillgänglig på Internet: <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2000/19/>

Öhrling, Kerstin (2000b). Vem lär vem?: levd reflektion i handledning. I *Eva Alerby, Eva., Kansanen, Pertti. & Kroksmark, Tomas (red.) (2000). Lära om lärande*. S. 145-159.

## **Elektroniska källor**

Pickles, Tim & Greenaway, Roger: Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory (<http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>, 20100125).

Polishögskolans webbplats, <http://www.polishogskolan.se>

Nationalencyklopedin, nätresurs ([www.ne.se](http://www.ne.se)): Sökord "Immanuel Kant".

Skolverket:

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/Grundskoleutbildning/2.716/2.726/2.1529](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/Grundskoleutbildning/2.716/2.726/2.1529)

Stanford Encyclopedia of Philosophy, nätresurs (<http://plato.stanford.edu/>): Sökord "pragmatism".



# Bilaga 1: informationsbrev

## E-postutskick till lärare på Polisutbildningen

Hej!

Du får detta brev eftersom du enligt uppgift ska undervisa på polisutbildningens termin 1 i höst.

I bifogade dokument finner du information om det forskningsprojekt jag avser att genomföra på polisutbildningen under höstterminen. Jag kommer att observera den undervisning som en utvald studentgrupp möter under sin första termin. Lektionerna kommer jag att dokumentera genom dels egna anteckningar, dels videoinspelning. Materialet kommer givetvis att behandlas konfidentiellt.

**För att säkert veta hur du som lärare ställer sig till detta, ber jag dig att meddela mig detta snarast möjligt, allra senast 18/5.** Jag vill gärna ha ditt svar oavsett om du säger ja eller nej.

Den bifogade svarsblanketten kan du fylla i och skicka till [anders.bek@educ.umu.se](mailto:anders.bek@educ.umu.se) eller skriva ut och skicka med internpost eller vanlig post till:

Anders Bek  
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (Sv/Shv)  
Umeå Universitet  
901 87 Umeå

Om du har frågor eller synpunkter är du självklart också välkommen att ringa mig på tel. 090-786 6627.

Tack på förhand!

hälsningar

Anders Bek, doktorand

## **Informationsbrev till lärare på Polisutbildningen**

Umeå, maj 2009

Hej!

Jag heter Anders Bek och är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Under hösten 2009 avser jag att genomföra en studie av undervisningen på polisutbildningens första termin. Jag kommer att följa en studentgrupp i deras undervisning. Fokus ligger dock på lärarens del i samspelet. Syftet är att undersöka hur undervisningens genomförande och mottagande kan förstås utifrån teorier om bl.a. erfarenhetslärande och transformativt lärande.

Min avsikt är att sitta med under lektionerna och observera vad som sker. Dokumentationen kommer att ske genom löpande anteckningar och videoinspelning. Både anteckningarna och videoinspelningarna kommer att behandlas konfidentiellt. Kortare avsnitt av en videoinspelning kan dock komma att användas som diskussionsunderlag under intervjuer med en medverkande lärare eller student, men i övrigt kommer materialet inte att disponeras av obehöriga. Samtliga medverkande lärare och studenter kommer att anonymiseras i redovisningen av undersökningen.

Jag vill också gärna intervjua dig om din undervisning vid några tillfällen. Även intervjuavaren kommer att anonymiseras i redovisningen.

Det är naturligtvis viktigt att alla medverkande känner sig bekväma med upplägget. Du kan när som helst begära att observationen eller videoinspelningen avbryts. Deltagande i intervjuerna är självfallet också frivilligt. *Jag ber dig därför att meddela mig om du godkänner denna observation och dokumentation av din undervisning, och om du vill medverka i intervjuerna.* E-postadress finner du här nedan. Du kan också fylla i bifogade blankett och skicka den till mig. Jag vore tacksam för svar senast 18/5.

Naturligtvis kommer även studenterna att informeras om studiens upplägg, och att de har möjlighet att ta ställning till observationen och dokumentationen.

Hälsningar

Anders Bek, doktorand  
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
Umeå universitet  
901 87 Umeå  
Tel. arbete: 090-786 6627, e-post: [anders.bek@educ.umu.se](mailto:anders.bek@educ.umu.se)

## **Informationsbrev till antagna studenter**

Information om forskningsprojekt

Hej!

Jag heter Anders Bek och är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Under hösten 2009 avser jag att genomföra en studie av undervisningen på polisutbildningens första termin. Jag kommer att följa en studentgrupp i deras undervisning. Fokus ligger dock på lärarens del i samspelet. Syftet är att undersöka hur undervisningens genomförande och mottagande kan förstås utifrån teorier om erfarenhetslärande och transformativt lärande. Studentgruppen kommer att väljas ut genom lottning, och det kan därför bli din grupp jag följer.

Min avsikt är att sitta med under lektionerna och observera vad som sker. Dokumentationen kommer att ske genom löpande anteckningar och videoinspelning. Både anteckningarna och videoinspelningarna kommer att behandlas konfidentiellt. Kortare avsnitt av en videoinspelning kan dock komma att användas som diskussionsunderlag under intervjuer med en medverkande lärare eller student, men i övrigt kommer materialet inte att disponeras av obehöriga. Samtliga medverkande lärare och studenter kommer att anonymiseras i redovisningen av undersökningen.

Jag kommer också att be ett antal slumpvis utvalda studenter att medverka i några intervjuer om undervisningen. Även intervjusvaren kommer att anonymiseras i redovisningen.

Det är naturligtvis viktigt att alla medverkande känner sig bekväma med upplägget. *Du kan när som helst begära att observationen eller videoinspelningen avbryts. Deltagande i intervjuerna är självfallet också frivilligt.*

Vid kursintroduktionen kommer du att få mer information om undersökningen, med möjlighet att ställa frågor. I samband med detta meddelas vilken studentgrupp som väljs ut för observation. Om du har några

frågor eller synpunkter så är du också välkommen att kontakta mig (se uppgifter här nedan).

Hälsningar

Anders Bek, doktorand  
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
Umeå universitet  
901 87 Umeå  
Tel. arbete: 090-786 6627, e-post: [anders.bek@educ.umu.se](mailto:anders.bek@educ.umu.se)

## **Bilaga 2: intervjufrågor till lärare**

### **Frågor om den aktuella undervisningen**

Kan du beskriva innehållet i dina lektioner under det här momentet, och varför du valt det innehållet.

Kan du beskriva hur du har lagt upp undervisningen ifråga om metoder och tidsfördelning, och varför du valt just detta upplägg.

Kan du beskriva hur du kommer att examinera studenterna och utifrån vilka kriterier.

### **Yrkesroll, meriter och kompetenser**

Vad har du för meriter och kompetenser som enligt din uppfattning gör dig kompetent att undervisa polisstudenter?

Yrkesmässigt, hur skulle du beskriva din primära yrkesroll? Vad "är" du i första hand?

### **Styrkor och svagheter**

Kan du beskriva vad du ser som dina styrkor och tillgångar som lärare? Vad är du bra på? Vad ser du som dina främsta bidrag till undervisningen på utbildningen?

Finns det aspekter av undervisningsuppdraget där du känner dig osäker eller att dina kunskaper och färdigheter inte räcker till?

Vilka delar av undervisningsuppdraget upplever du som svåra eller problematiska?

Vilka delar av undervisningsuppdraget tycker du är roligast?

Föreställ dig att du har praktiska möjligheter att fritt välja din egen fortbildning. Vad skulle du ägna dig åt?

Vi låtsas att du får besök av en magisk ande som har svar på alla pedagogiska problem. Vad skulle du be om hjälp med?

### **Förebilder, antaganden, utgångspunkter, undervisningsfilosofi**

När du tänker tillbaka på din egen studietid och på ditt yrkesliv, finns det någon eller några lärare som du minns särskilt väl, och som du tycker är exempel på "riktigt bra lärare"?

Vilka egenskaper som du sett hos dessa personer menar du att det är som gör dem så bra?

Om du tänker på hur dessa personer arbetar, vilka av deras handlingar tycker du bäst fångar och karaktäriserar det du tycker är så bra hos dem?

Om du tänker på det som dessa personer gör så bra, vilka av deras egenskaper eller färdigheter skulle du helst vilja kunna låna och tillämpa i din egen undervisning?

Vi låtsas att det är din sista dag på jobbet, och att någon annan nu ska ta över undervisningen. Har du några särskilda råd att ge din efterträdare?

### **Syften, kunskapssyn, undervisningssyn, förhoppningar, ambitioner**

Vad menar du gör din kurs viktig för studenterna?

Vad hoppas du att studenterna "tar med sig" från din undervisning när kursen är över?

Kan du beskriva hur du ser till att studenterna når dessa mål?

Hur tar du reda på vad studenterna lärt sig när kursen är slut?

Brukar studieresultaten variera mellan studenterna? Hur tolkar du det?

### **Avslutande: självbild**

Om jag bad ett antal studenter som haft dig som lärare att beskriva dig som lärare och din undervisning, vad tror du att de skulle säga?

## AKADEMISKA AVHANDLINGAR

vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

1. Backman, Jarl. *Preferensbedömningar av ljudintensitet. En jämförelse mellan sensoriska och preferentiella bedömningstyper.* 1971.
2. Johansson, Egil. *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873.* 1972.
3. Marklund, Gustaf. *Experimental Studies on Performance and Perceptual problems in Physical Work.* 1972.
4. Wedman, Ingemar. *Mätproblem i norm- och kriterierelaterade prov. Några analyser och försök med tonvikt på reliabilitets- och diskriminationsmått.* 1973.
5. Egerbladh, Thor. *Grupparbetsinskolning. Empiriska undersökningar och ett undervisningsteoretiskt bidrag.* 1974.
6. Franke-Wikberg, Sigbrit & Johansson, Martin. *Utvärdering av undervisningen problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå.* 1975.
7. Jansson, Sven. *Undervisningsmål som utgångspunkt vid konstruktion av målrelaterade prov. Några teoretiska och empiriska problem.* 1975.
8. Nordlund, Gerhard. *Prognos av framgång i gymnasieskolan. Metod och empiriska resultat.* 1975.
9. Johansson, Henning. *Samerna och sameundervisningen i Sverige.* 1977.
10. Sparrman, Karl Johan. *Folkhögskolor med profil. Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund.* 1978.
11. Råberg, Annagreta. *Glesbygdsbarn i Västerbotten.* 1979.
12. Nilsson, Ingvar. *Test-Wisness och provkonstruktion. Några studier med tonvikt på effekter av instruktionen och uppgifternas utformning på svarsbeteendet.* 1979.
13. Rönmark, Walter & Wikström, Joel. *Tvåspråkighet i Tornedalen. Sammanfattning och diskussion.* 1980.

14. Henriksson, Widar. *Effekter av övning och instruktion för testprestation. Några empiriska studier och analyser avseende övningens och instruktionens betydelse för testprestationen.* 1981.
15. Sjöström, Margareta & Sjöström, Rolf. *Literacy and Development. A study of Yemissrach Dimts Literacy Campaign in Ethiopia.* 1982.
16. Lindberg, Gerd & Lindberg, Leif. *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer.* 1983.
17. Stage, Christina. *Gruppskillnader i provresultat. Uppgiftsinnehållets betydelse för resultatskillnader mellan män och kvinnor på prov i ordkunskap och allmänorientering.* 1985.
18. Holm, Olle. *Four Determinants of Perceived Aggression and a Four-Step Attribution Model.* 1985.
19. Åsemar, Carl. *Att välja studie- och yrkesväg. Några empiriska studier med tonvikt på högstadieelevers valsituation.* 1985.
20. Andersson, Inger. *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982.* 1986.
21. Johansson, Ulla. *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling.* 1987.
22. Wester-Wedman, Anita. *Den svårfångade motionären. En studie avseende etablerandet av regelbundna motionsvanor.* 1988.
23. Zetterström, Bo-Olof. *Samhället som föreställning. Om studerandes ideologiska formning i fyra högskoleutbildningar.* 1988.
24. Olofsson, Eva. *Har kvinnorna en sportslig chans? Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet.* 1989.
25. Jonsson, Christer. *Om skola och arbete. Två empiriska försök med en förstärkt arbetslivskoppling.* 1989.
26. Frykholm, Clas-Uno & Nitzler, Ragnhild. *Blå dunster – korn av sanning. En studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet.* 1990.

27. Henckel, Boel. *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. 1990.
28. Hult, Agneta. *Yrket som föreställning. En analys av föreställningar hos studerande inom fyra högskoleutbildningar*. 1990.
29. Andersson, Håkan. *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. 1991.
30. Sjödin, Sture. *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppsammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. 1991.
31. Gisselberg, Kjell. *Vilka frågor ställer elever och vilka elever ställer frågor. En studie av elevers frågor i naturorienterade ämnen i och utanför klassrummet*. 1991.
32. Staberg, Else-Marie. *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. 1992.
33. Berge, Britt-Marie. *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. 1992.
34. Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin. *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter av elevers, föräldrars och lärares arbete*. 1993.
35. Olofsson, Anders. *Högskolebildningens fem ansikten. Studerandes föreställningar om kunskapspotentialer i teknik, medicin, ekonomi och psykologi – en kvalitativ utvärderingsstudie*. 1993.
36. Rönnerman, Karin. *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. 1993.
37. Brändström, Sture & Wiklund, Christer. *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning*. 1995.
38. Forsslund, Annika. *"From nobody to somebody". Women's struggle to achieve dignity and self-reliance in a Bangladesh village*. 1995.
39. Ramstedt, Kristian. *Elektroniska flickor och mekaniska pojkar. Om grupp-skillnader på prov – en metodutveckling och en studie av skillnader mellan flickor och pojkar på centrala prov i fysik*. 1996.

40. Bobrink, Erik. *Peer Student Group Interaction within the Process-Product Paradigm*. 1996.
41. Holmlund, Kerstin. *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. 1996.
42. Frånberg, Gun-Marie. *East of Arcadia. Three Studies of Rural Women in Northern Sweden and Wisconsin, USA*. 1996.
43. Moqvist, Ingeborg. *Den kompletterande familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad*. 1997.
44. Dahl, Iréne. *Orator Verbis Electricis. Taldatorn en pedagogisk länk till läs- och skriufärdighet. Utprövning och utvärdering av taldatorbaserade tränings-program för elever med läs- och skrivsvårigheter*. 1997.
45. Weinehall, Katarina. *Att växa upp i våldets närhet. Ungdomars berättelser om våld i hemmet*. 1997.
46. Segerholm, Christina. *Att förändra barnomsorgen. En analys av en statlig satsning på lokalt utvecklingsarbete*. 1998.
47. Ahl, Astrid. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. 1998.
48. Johansson, Sigurd. *Transfer of Technical Training Know-how. A Study of Consultancy Services in Aid Practices*. 1999.
49. Johansson, Kjell. *Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande*. 1999.
50. Melin, Inga-Brita. *Lysistrates döttrar. Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898-1937)*. 1999.
51. Bergecliff, Annica. *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångs-anpassning i grundskolan*. 1999.
52. Söderström, Tor. *Gymkulturens logik. Om samverkan mellan kropp, gym och samhälle*. 1999.
53. Karp, Staffan. *Barn, föräldrar och idrott. En intervjustudie om fostran inom fotboll och golf*. 2000.

54. Wolming, Simon. *Validering av urval*. 2000.
55. Lind, Steffan. *Lärare professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians*. 2000.
56. Gu, Limin. *Modernization and Marketization: the Chinese Kindergarten in the 1990s*. 2000.
57. Hedman, Anders. *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*. 2001.
58. Löfgren, Kent. *Studenters fritids- och motionsvanor i Umeå och Madison. Ett bidrag till förståelsen av Pierre Bourdieus vetenskapliga metodologi*. 2001.
59. Fahlström, Per Göran. *Ishockeycoacher. En studie om rekrytering, arbete och ledarstil*. 2001.
60. Ivarson-Jansson, Ewa. *Relationen hem – förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. 2001.
61. Lemar, Signild. *Kaoskompetens och Gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. 2001.
62. Wännman Toresson, Gunnel. *Kvinnor skapar kunskap på nätet. Datorbaserad fortbildning för lärare*. 2002.
63. Karlefors, Inger. "Att samverka eller..?" *Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. 2002.
64. From, Jörgen & Carina, Holmgren. *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. 2002.
65. Dahlström, Lars. *Post-apartheid teacher education reform in Namibia – the struggle between common sense and good sense*. 2002.
66. Andersson, Ewa & Grysell Tomas. *Nöjd, klar och duktig. Studenter på fem utbildningar om studieframgång*. 2002.

67. Lindström, Anders. *Inte har dom gjort mej nåt! En studie av ungdomars attityder till invandrare och flyktingar i två mindre svenska lokalsamhällen.* 2002.
68. Forsberg, Ulla. *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6.* 2002.
69. Sällström, Bert. *Studeraendes uppfattningar om konstruktivistiskt lärande i yrkesförberedande utbildning.* 2002.
70. Mannberg, Jan. *Studie- och yrkesorientering i AMS yrkesinformerande texter 1940-1970.* 2003.
71. Nyström, Peter. *Rätt mätt på prov. Om validering av bedömningar i skolan.* 2004.
72. Johnsson, Mattias. *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola.* 2004.
73. Norberg, Katarina. *The School as a Moral Arena. Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice.* 2004.
74. Haake, Ulrika. *Ledarskapande i akademien. Om prefekters diskursiva identitetsutveckling.* 2004.
75. Nilsson, Peter. *Ledarutveckling i arbetslivet. Kontexter, aktörer samt (o)likheter mellan utbildningskulturer.* 2005.
76. Stenmark, Henric. *Polisens organisationskultur. En explorativ studie.* 2005.
77. Roos, Bertil. *ICT and formative assessment in the learning society.* 2005.
78. Lindberg J. Ola & Anders D. Olofsson. *Training Teachers Through Technology. A case study of a distance-based teacher training programme.* 2005.
79. Widding, Ulrika. *Identitetsskapande i studentföreningen: Köns- och klasskonstruktioner i massuniversitetet.* 2006.

80. Fahlén, Josef. *Structures beyond the frameworks of the rink. On organization in Swedish ice hockey.* 2006.
81. Franzén, Karin. *Is i magen och ett varmt hjärta. Konstruktionen av skolledarskap i ett könsperspektiv.* 2006.
82. Adenling, Elinor. *Att bli miljömedveten. Perspektiv på miljöhandbokens textvärld.* 2007.
83. Bäcktorp, Ann-Louise. *When the First-World-North Goes Local: Education and Gender in Post-Revolution Laos.* 2007.
84. Berglund, Gun. *Lifelong Learning as Stories of the Present.* 2008.
85. Wickman, Kim. *Bending mainstream definitions of sport, gender and ability. Representations of Wheelchair Racers.* 2008.
86. Kristoffersson, Margaretha. *Lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan.* 2008.
87. Ivarsson, Lena. *Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare.* 2008.
88. Björkman, Conny. *Internal Capacities for School Improvement. Principals' views in Swedish secondary schools.* 2008.
89. Ärlestig, Helene. *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools.* 2008.
90. Björklund, Erika. *Constituting the Healthy Employee? Governing gendered subjects in workplace health promotion.* 2009.
91. Törnsén, Monika. *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes.* 2009.
92. Eliasson, Inger. *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll.* 2009.
93. Jaldemark, Jimmy. *Participation in a Boundless Activity: Computer-mediated Communication in Swedish Higher Education.* 2010.

94. Lindgren, Joakim. *Spaces, Mobilities and Youth Biographies in the New Sweden. Studies on Education Governance and Social Inclusion and Exclusion*. 2010.
95. Johansson, Annika. *Deciding Who is the Best. Validity issues in selections and judgements in elite sport*. 2010.
96. Liljeström, Monica. *Learning Text Talk Online. Collaborative learning in asynchronous text based discussion forums*. 2010.
97. Chounlamany, Kongsy & Kounphilaphanhs Bounchanh. *New Methods of Teaching? Reforming education in Lao PDR*. 2011.
98. Keophouthong Bounyasone & Ngouay Keosada. *Cultivating Educational Action Research in Lao PDR – for a better future?* 2011.
99. Lindberg, Ola. *'Let me through, I'm a doctor!' Professional Socialization in the Transition from Education to Work*. 2012.
100. Morssy, Maude. *Mentalitet, Pedagogik, Historiskt Minne. Om utbildningens samtida villkor och processer*. 2012.
101. Styf, Maria. *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. 2012.
102. Bek, Anders. *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. 2012.