

VÄRDERELATIONELL REFLEKTION MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING

Berit Willén Lundgren & Linda Reneland-Forsman

ABSTRACT:

This study presents a development project within pre-school teacher training at Linnaeus University with the purpose to enhance student activity, goal fulfilment and the use of digital media. Empirical data is from an assessment where students were filmed in two steps, the second time by themselves, reflecting on a previously filmed presentation. Student previous knowledge is used as a capacity for self-reflection elaborating meta-cognitive awareness for a future teaching practice. The study uses a relational approach which takes into account both cognitive and emotional aspects of learning. Analyses show an enhanced meta-cognitive awareness of future pedagogical practice manifested at three levels. Students' strategies vary between being able to act upon established knowledge in a pedagogical practice to being able to stretch into and vision a future practice and discuss consequences for relations and the impact of democratic values in practice. Digital reflections as a didactical tool were by students themselves regarded as supportive for qualitative variations of reflections related to a future professional practice although further precision in task description and framing is probably necessary for a majority to develop an elaborated awareness.

Keywords: higher education, self-reflection, teacher training, transformative learning

BERIT WILLÉN LUNDGREN

*Universitetsadjunkt i Pedagogik
E-post: berit.willen.lundgren@lnu.se*

LINDA RENELAND-FORSMAN

Lektor i Pedagogik

*Linnéuniversitetet
Institutionen för Pedagogik och Lärande
Stagneliusgatan 14
39182 Kalmar*

INTRODUKTION

Med den här studien avsåg vi undersöka tecken på lärande som kommer till uttryck i en kritisk studentreflektion efter en utbildningsinsats på ett lärarprogram. Utbildningsinsatsen hade ett innehållsligt fokus mot examensordningens krav på mål som värderingsförmåga, professionellt förhållningsätt gentemot barn och elever samt visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap i det pedagogiska arbetet. Kunskapsintresset i studien har därmed en tydlig koppling till det yrkesetiska ansvaret inför den andre, vilket innebär att läraren i sin profession är medveten om den existentiella och relationella dimensionen i sitt yrkesutövande. En sådan dialektisk relationsprocess kräver en tillerkännande subjekt-subjekt-relation, en hållning som ibland kan kännas utmanande, osäker och frustrerande för en verksam lärare (Hegel, 1807/2008; Schibbye, 2006; 2009). Materialet i undersökningen bygger på en reflektionsuppgift med utgångspunkt i ett eget inspelat anförande, där studenterna har utmanats att försöka synliggöra det egna lärandet som de menar har en avgörande och meningsbärande betydelse inför det kommande komplexa läraruppdraget. Studiens valda värderationella perspektiv syftar ytterst till att lyfta högskolepedagogiska frågor med koppling till utveckling av personlig professionell och yrkesetisk medvetenhet i högre utbildning (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013).

REFLEKTERANDE STUDENTAKTIVITET MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING

Studien tog sin utgångspunkt i den pedagogiska utmaningen att främja utveckling av kritisk reflektionsförmåga i högre utbildning. Studenterna fick därför arbeta med en strukturerad digital reflektionsaktivitet i syfte att synliggöra skillnader i lärande efter en utbildningsinsats. Begreppet *digital spegling* innebär att den studerande genomför en reflektionsprocess utifrån en inspelning av ett eget muntligt anförande som presenterats inför andra studerande och lärare på högskolan. Under den bearbetande reflektionsprocessen riktas några preciserade frågeställningar som fokuserar på integrering och utveckling av teoretiskt kunnande och praktiskt handlande.

Genomförd reflektionsuppgift har därmed ett uttalat Deweyperspektiv genom föreställningen att en lärande erfarenhet kan rusta studenterna för att möta kommande erfarenheter i sin egen undervisande lärargärning utifrån ett nyfiket och reflektivt tänkande (Ahlbäck & Reneland 2015, Bek 2012; Wahlström, 2016). Reflektionsuppgiftens design kan även liknas vid en gestaltande kunskapsbildande process som drivs genom jämförelser av konkreta exempel, i syfte att skapa en ny mening och nya betydelser (Ratkic, 2006). Den digitala speglingsuppgiften möjliggjorde och utmanade därmed studenterna att söka efter egen omformad förståelse och dess konkreta betydelse inför det kommande yrkesutövandet.

En erfarenhet skiljer sig enligt Dewey (1916/1997) från en aktivitet genom sin utprövande karaktär. En aktivitet är meningslös om den inte är medvetet kopplad till en våg av konsekvenser som följer. Måttet på erfarenhetens värde ligger i den kunskap om sammanhang och relationer som följer – att kunna göra kopplingar mellan det som vi gör och de följder det får.

När vi genomför en aktivitet och utstår följderna och när den förändring handlingen orsakar reflekteras i en förändring inom oss blir själva omvandlingen laddad med betydelse. (Dewey 1916/1997, s.183).

En reflektionsuppgift konstruerades därför i två steg innehållande 1) ett muntligt framförande inför andra deltagare med koppling till lärarens värderationella uppdrag att organisera en demokratisk inkluderande utbildning för alla 2) en kritisk reflektion utifrån eget inspelat framförande, en digital spegling. Med stöd i Deweys erfarenhetsbegrepp lades därmed en bearbetande aktivitet till efter det muntliga framförandet, så att den studerande gavs möjlighet till ett utprovande och synliggörande av det egna lärandet genom en interaktiv process med stoffet på egen hand.

Uppgiftens design introducerar multimodala meningsskapande processer och visar möjligheter att "sömlöst" integrera digital teknik (Sharples, 2016) genom studenternas vana vid och tillgång till digitala redskap som mobiltelefoner och surfplattor.

Den kritiska reflektionen över inspelat anförande gjordes enskilt av studenten och lämnade utrymme för reflektion som skulle kunna motverka den annars vanliga uppdelningen av handling och mental aktivitet. Det mentala och kognitiva behöver enligt Dewey (1916/1997) kopplas till kroppsliga eller sinnliga aktiviteter och här fick studenterna genom den digitala speglingen användning av både öga och öra i form av andra modaliteter eller meningsbärande former som också gjorde aktiviteten tillgänglig för reflektion och därmed erfarenhet. Studentens kritiska granskning kunde därmed fungera som en kapacitet att sätta i spel en förändring och fördjupning hos individen. I studentens reflektion krävdes exempelvis uttryck för nya kopplingar till kommande profession som praktisk förståelse i beskrivningen av en pedagogisk praktik. Vidare via reflektionsprocessen i den digitala speglingen utmanades även deras tänkande i relation till sig själva. Processen kan liknas vid en re-reflektion enligt Bengtsson (1995) som i filosofisk mening "böjer" tanken tillbaka till sig själv, vilket kan bidra till en självupptäckt och personlig professionsutveckling. Den reflekterande aktiviteten bör också enligt Beck (2012) avgränsas genom preciserade frågeställningar som ger möjlighet till kopplingar mellan erfarenheter och framtida yrkespraktik, vilket beaktades i uppgiftens design.

Sammanfattningsvis var studiens syfte att undersöka hur kvalificerat lärande kan synliggöras med hjälp av en strukturerad reflekterande aktivitet och studera hur lärarstudenterna uttrycker dess konkreta meningserbjudande inför det kommande yrkesutövandet som lärare.

REFLEKTIONENS LÄRANDEPOTENTIAL I HÖGRE UTBILDNING

Reflektionens betydelse betonas starkt inom professionsutbildningar och Alsheimer (2004) poängterar att en deltagare i en yrkesutbildning måste få vara subjekt, vilket främjar utvecklandet av en kritiskt reflekterande hållning. Det är enligt Alsheimer inte ovanligt att deltagarna i en yrkesutbildning kan bli objekt som får möta en träning i receptivitet och anpassningsförmåga. Detta är en instrumentell hållning som motverkar bildning och kritiskt tänkande. I en fördjupad reflektionskultur däremot, kan studenterna utveckla kritiskt tänkande via dialogiska undervisningsätt.

Stenbock-Hult (2004) menar att en utbildning som vill främja ett kritiskt förhållningssätt genom reflektion kan väcka känslor, engagemang, nya insikter och utveckla ett autonomt tänkande. I den kritiska reflektionen stimuleras de studerande att pröva alternativa perspektiv, att stå ut med osäkerhet, att inse kunskapens begränsningar samt att fatta beslut på goda grunder, enligt författaren. Sambandet emotioner och kognitiv utveckling betonar också Nussbaum (1995) när hon förespråkar att intellektet behöver rådgöra med känslor för att få information om situationens rätta natur.

Hatton och Smith (1995) menar att djupare form av reflektion leder till ett bredare perspektiv där den reflekterande personen funderar över sitt agerande kopplat till effekter på den andre – ett kunskapsintresse som svarar upp mot studien med koppling till det värderelationella perspektivets utmaning för en yrkesverksam lärare. Moon (2004) utgår också från de nivåer som Hatton och Smith har formulerat men har valt att i sina nivåbeskrivningar lägga till känslomässiga aspekter och hänsyn till historisk-politisk kontext. Dessa nivåer användes även i den här aktuella studiens analysarbete och fungerade väl, eftersom de kunde fånga lärandeaspekter utifrån både en kognitiv och emotionell dimension.

ETT VÄRDERELATIONELLT PERSPEKTIV I LÄRARUTBILDNINGEN

I en professionell hållning ingår enligt Blenberger (2013) en inställning av humanitet och solidaritet. Saknas dessa kvaliteter i lärarens yrkesutövande påverkar detta den sociala responsiviteten negativt. Det yrkesetiska ansvaret att värna om elevens rätt till lika villkor kräver en förmåga att kunna reflektera över sin egen påverkan gällande elevens lärandemiljö. Ett inkluderande synsätt verkar för alla elevers lika värde oavsett förmåga och prestation – ett yrkesetiskt ansvar enligt Karlsudd (2007). Willén Lundgren och Karlsudd (2013) förespråkar med koppling till denna utmaning ett värderelationellt perspektiv, eftersom det tydligare markerar värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet. En liknande förmågemodell har Nussbaum (2013) skissat fram för mänsklig utveckling och social orättvisa. Modellen omfattar värden som jämlikhet, lika värde samt att kunna skydda sårbara minoriteter från diskriminering. Detta innebär en förmåga att åstadkomma ömsesidiga, stödjande och respektfulla relationer utifrån ett inkluderande perspektiv. Centralt är att modellen kräver stöd från omgivningen med koppling till den mentala utvecklingen. Här handlar det inte bara om en ömsesidig nytta utan om inre förmågor som kräver en mänsklig och human investering i den pedagogiska verksamheten. Exempelvis handlar det om lärarens förmåga att eftersträva en förståelse utifrån barnets situation. Författaren betonar dock vikten av att vara extra uppmärksam gällande studenternas kunskapsbildning, så att de inte utvecklar känslor av skam, avståndstagande eller hjälplöshet. Biesta (2011) lyfter också betydelsen av *inclusion* i en utbildningskontext och menar att det är demokratins kärnvärde. Genom den personliga berättelsen kan ett sådant värde synliggöra förutfattade och stereotypa föreställningar på väg mot utvecklandet av en yrkesetisk medvetenhet hos den blivande läraren. Studien beaktade dessa olika aspekter med koppling till att främja utvecklandet av ett demokratiskt inkluderande perspektiv genom den personliga

berättelsen samt uppmärksammade riskerna med att utveckla känslor av skam, hjälplöshet och avståndstagande under utbildningsinsatsen.

En alltför stark betoning av kunskapens rationalitet i professionsutbildningar kan leda till en avhumanisering av undervisningen genom att den reduceras till en införlivandets och uteslutandets praktik (Säfström, 2005). En högskoleförlagd undervisning som är lyhörd för skillnad ger den studerande möjlighet att träda fram i humanitet som moraliskt subjekt. Den etiska relationen att *vara-för* den andre exkluderas lätt i socialisationsprocessen till att *vara-med*, vilket riskerar att individen fräntas sin moraliska skyldighet för den andre. I synliggörandet av olikheter ges möjligheter att överskrida både vårt eget och det gemensamma tänkandet, vilket kan leda till ett nytt konstruktivt tänkande och handlande snarare än konsensus. Även Irisdotter Aldenmyr (2010) visar hur hållningen *vara-med* lätt kan glida över till att läraruppdraget förstås som ett bristkompenserande eller terapeutiskt uppdrag. Medan däremot hållningen *vara-för* fokuserar kring lärarens demokratiska bildningsuppdrag.

Reflektionsuppdragets fokus, som del i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt¹ har därför riktats mot hur studenterna kommunicerar det värderationella perspektivets utmaning som en grund för att kunna möta den heterogena barngruppen i sin kommande profession – en inkluderande kompetens. Denna kompetens innebär att kunna se sin egen betydelse i det kommande yrkesutövandet när det gäller att påta sig det fulla ansvaret för relationens kvalitet i det pedagogiska mellanmänskliga mötet (Andrén, 2012; Aspelin, 2005; Frelin, 2010; von Wright, 2000).

Vidare har den genomförda reflektionsuppgiften tagit intryck av Kindberg (2011) som betonar den muntliga relationens betydelse i pedagogiskt arbete och menar att lärarens okunskap om språkets känslöpåverkan riskerar att leda till en otrygghet i yrkesutövandet. Känslor ses som grundläggande påverkansfaktorer med koppling till lärandeprocesser och i skapandet av relationens karaktär i en undervisningssituation. Lärarutbildningen bör därför mer medvetet och systematiskt lyfta den etiska och skapande dimensionen i den konkreta undervisningssituationen, vilket inte kan reduceras till en metod.

METODOLOGISKA OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Undersökningen att spåra tecken på lärande i skillnader efter en utbildningsinsats genom att granska studerandes reflektioner över ett eget inspelat anförande, är en pedagogisk form som Leijon (2010) menar kan utmana de studerande. Studiens fokus under själva bearbetningen och analysen av materialet blev därmed att granska hur de studerande kunde beskriva sitt eget lärande som kvalitativa skillnader i förståelse inför det kommande yrkesutövandet.

Ett designteoretiskt perspektiv

Studien utgick från ett designteoretiskt perspektiv som visar intresse för tecken på lärande och i vilket sammanhang meningsskapande och lärande kan ske. Vidare eftersträvar det designteoretiska perspektivet att uppmärksamma hur den stude-

rande kan realisera detta inför sitt kommande yrkesutövande genom att omforma sin förståelse med avseende på skillnad (Selander & Kress, 2010).

Transformativt lärande och olika nivåer av reflektion

Transformativt lärande fokuserar på förändringsinriktade processer (Starrin, 2007; Wilhemson, 2005) och fångar därmed forskningsintresset för den här studien eftersom den vill försöka synliggöra hur och i vilken grad lärarstudier i sina reflektioner utmanar sina tidigare föreställningar om att möta en heterogen barngrupp.

Teorin om transformativt lärande som har utvecklats av Mezirow (1996) kan genom sina begrepp visa eventuella perspektivförändringar gällande olika meningserbjudanden. De teoretiska begreppen *habits of mind* och *point of view* som syftar till att kunna visa på meningsbärande nyanser användes i studiens analysarbete. Det första begreppet visar ett mer avancerat meningsbärande perspektiv och det andra ett mer ytligt åsiktstyckande perspektiv.

Studien har även i analysarbetet använt sig av kvalitativa reflektionsnivåer som Moon (2004) belyser. Den första nivån är en ren deskription med en ytlig reflektion medan det vid en djupare reflektion finns ett metakognitivt förhållningssätt. De studerandes redogörelser vid en djup reflektion har därmed en ökad perspektivrikedom och en tydlig koppling till kontextens betydelse. Moon menar vidare att djup reflektion har stora likheter med transformativt lärande som innebär förändring och ifrågasättande av tidigare föreställningar och meningsperspektiv. Materialet har också bearbetats utifrån en kvantitativ ansats genom att framtolkade kategorier kvantifierades, vilket syftar till att ge en bild av hur de olika reflektionsnivåerna fördelas inom studentgruppen.

GENOMFÖRANDE

Det är 75 studenter på ett förskolläraryrkeprogram som under en utbildningsinsats har genomfört en muntlig examination inför andra deltagare och efteråt analyserat sitt eget anförande som spelades in med hjälp av mobiltelefoner och surfplattor. Anförandet syftade till att belysa hur studenterna ser på det värderationella perspektivets utmaning att kunna organisera en pedagogisk verksamhet i förskolan som mer framgångsrikt kan möta alla barn i den heterogena barngruppen.

Studenternas uppgift var därmed att söka efter egna nya kunskapsrepresentationer i det inspelade anförandet, en digital spegling. De nya kunskapsrepresentationerna som de fann fick de även försöka beskriva skriftligt med koppling till hur de menade att dessa utmanat den tidigare förståelsen och vad det kan komma att få för betydelse i det kommande konkreta yrkesutövandet. Det är dessa skriftliga underlag som har bearbetats och analyserats i den här studien, ett halvår efter det att studenterna avslutat den riktade utbildningsinsatsen. Utifrån forskningsetiska aspekter ansåg vi att individskyddskravet kunde säkerställas eftersom materialet inte innehöll integritetskänsliga uppgifter och därmed inte riskerade negativa konsekvenser för berörda uppgiftslämnare. Vidare stärktes den etiska aspekten genom att det förväntade kunskapsstillskottet riktade fokus mer mot högskolans undervisningsmiljö än mot studenterna.

RESULTAT

De skillnader i förståelse som de studerande beskriver i materialet skiljer sig åt när det kopplas till dess meningserbjudande inför den kommande professionen. Reflektionerna visar sig variera från en mer yttlig nivå till en mer djup förståelsenivå, vilket verkar få betydelse för den studerandes känsla av handlingsberedskap och motivationsgrad inför det kommande yrkesutövandet. De tre kategorier som framträder i analysarbetet tar sin utgångspunkt i antingen studentens tidigare föreställning, en ny kunskap eller en omformad förståelse.

Kategori 1: Jag har stärkt min tidigare föreställning

I den här kategorin finns bara några få studerande och de lyfter i sina reflektioner enbart aspekter från litteraturen som de menar har stärkt deras tidigare föreställning med koppling till det kommande yrkesutövandet. Betydelsefulla igenkänningsfaktorer som de träffat på under kursens gång har därmed ytterligare stärkt deras tidigare tankar och intresse för professionen.

Jag ser det som en bekräftelse av det jag trott innan.

Det passade mig eftersom det också är något jag ofta sett i förskolan, man låter barnen berätta om saker de gjort i helgen, men inte vad de vill göra på förskolan och varför.

Barn i behov av särskilt stöd har alltid legat mig varmt om hjärta.

Spår av lärande i skillnader finns inte med i denna kategori av beskrivningar. Uttrycken kan liknas vid skyggglappar, vilket kan försvåra utvecklandet av ett kunskapsbaserat och professionellt lärande. Ett kommande yrkesutövande kan därmed riskera att leda till en rutinartad och oreflekterad utförandenivå.

Kategori 2: Den nyvunna kunskapen påverkar mitt sätt att tänka

En stor andel av de studerande delger att kursinnehållet har fått dem att tänka ett steg längre gällande läraruppdragets allvar och ansvar. De kan nu se kvalitativa skillnader gällande olika aspekter med koppling till yrkesutövandet som att inse värdet av förskollärares förmåga att samspela och situationsanpassa det pedagogiska arbetet tillsammans med barnen. Den nyvunna kunskapen skrämmer inte de studerande utan inspirerar snarare till att läraren verkligen kan göra skillnad. Nedanstående citat i den här kategorin uttrycker en känsla av att den nyvunna kunskapen leder till en nyfikenhet eftersom studenterna nu tänker på ett nytt sätt med koppling till barnens lärande och utveckling

Jag har aldrig riktigt tänkt på hur mycket barns delaktighet betyder.

Jag har tidigare tänkt att förskolan ska utformas hemlikt men nu vet jag att man även kan bryta traditionerna för att uppnå ett annat sorts lärande.

Jag hade nog inte riktigt föreställt mig hur viktigt det verkligen var. Jag har tidigare inte reflekterat över varför vissa regler finns på en förskola.

Förut tänkte jag inte ett steg längre, jag tog till mig allt som stod i böckerna och gjorde det inte till min egen tolkning. Genom att tänka ett steg längre så blir jag mer personlig och i min yrkesroll.

Det fick mig verkligen att fundera över hur många sätt det faktiskt finns att gå tillväga.

Något jag tänker mycket på nu är att vi kanske många gånger "dömer" ett barn utan att reflektera över att det kan vara verksamheten som behöver ändras.

Nu tänker jag att miljön inte enbart är väggarna, rummen eller gården utan även vad jag väljer att ha i de olika rummen, på gården eller på väggarna.

Jag började tänka på mitt eget agerande.

Jag ser det som en rolig utmaning att ha detta tänket med mig.

Den nyvunna kunskapen som de studerande beskriver menar de leder till en ökad känsla av trygghet samt en vilja till att ta egna initiativ och beslut i den kommande professionen. Utsagorna i materialet som kopplas till den här kategorin uttrycker en stark vilja att försöka bli bättre på att utgå från barnens perspektiv som yrkesverksam förskollärare – ett visat uttryck för att vilja bryta ett rutinbaserat handlande genom en öppenhet för ny kunskap och förändrat synsätt. De studerande visar därmed att de har utvidgat sina egna referensramar, en transformering av meningsbärande aspekter och perspektiv inför den kommande professionen. Tidigare förgivettaganden har utmanats genom ny kunskap och de kan nu tänka sig andra möjligheter i det vardagliga arbetet tillsammans med barnen.

Kategori 3: Insikten har omformat min förståelse i handling

En mindre andel av de studerande uttrycker betydelsen av fördjupad insikt gällande olika aspekter i det kommande yrkesutövandet. Dessa aspekter som de menar att de kände till har de nu fått en fördjupad och omformad förståelse för, vilket leder till att de nu kan se alternativa konkreta handlingsstrategier inför den kommande professionen. Några studenter uttrycker att de i efterhand skäms över sina tidigare tankar kring barnen i verksamheten. Nedanstående citat i den här kategorin visar på en självupptäckande hållning, vilket kan stärka en personlig professionsutveckling. De konkreta yrkeshandlingar som de studerande beskriver intar en lyhörd och prövande ansats som främjar en ökad perspektivrikedom och väcker därmed ett intresse för kontextens betydelse.

Jag kommer vara nyfiken på det som barnen ser och vill berätta för mig.

Den omformade förståelsen gör att jag nu kan möta och utmana barnen i leken.

Jag var negativ till dokumentation och nu ser jag det med andra ögon och ska kämpa för att tiden ska räcka till både barnen och dokumentation.

Min fördjupade förståelse kring social kompetens har gjort att jag blivit mer intresserad av aktiviteter som kan stärka barnens samspel.

Den ökade förståelsen av att anpassa miljön efter barns behov gör att jag nu tar det på allvar. Jag kommer vara mer medveten i mitt agerande och handlande.

Jag känner att jag överlag kommer vara mer uppmärksam då jag iakttar barnen i deras lek och nu har jag även erhållit en förståelse för vad anledningen är.

Måste erkänna att jag tidigare i vissa tillfällen sett barn som varit i gråzonen som besvärliga och detta skäms jag nu i efterhand för. En förklaring till detta är att jag inte besuttit kunskap till att underlätta vardagen för dessa barn, fördomar använder man när kunskap saknas.

Jag kommer anstränga mig lite extra och våga prova olika lösningar.

Genom min nya förståelse känner jag större lust och trygghet i vad jag själv kan göra för barnen.

Det gör att jag har fått en självdistans och jag kan förhoppningsvis bli mer engagerad och motiverad att utveckla en meningsfull och utmanande verksamhet för alla barn.

Nu känner jag att jag vill ut och prova på det . Jag har tidigare inte förstått vad många grundlösa nej faktiskt gör med barnen.

Den omformade förståelsen som de studerande beskriver uttrycker ett ökat professionellt ansvarstagande inför det kommande yrkesutövandet. Den kunskap studenterna hade tidigare har under kursens gång lett till en fördjupad förståelse, vilket gör att de nu kan uttrycka konkreta yrkeshandlingar som de vill realisera i sin profession. Även de studenter som uttrycker skamkänslor visar professionella framåtriktade handlingsstrategier. Studenterna visar därmed ett införlivat praxiskunnande genom att de kopplar det abstrakt formulerade läraruppdraget till konkreta yrkeshandlingar. Inför det kommande yrkesutövandet ger de inte heller uttryck för att se sig som objekt för omständigheterna, utan de ser sig mer som aktivt medskapande subjekt.

DISKUSSION

De blivande förskollärarna i studien visar nästan samtliga att de under sin utbildningsinsats har utmanats i sina tidigare föreställningar gällande det kommande yrkesutövandet. Det finns dock kvalitativa skillnader i hur de studerande har omformat sin förståelse med koppling till sin kommande profession – en visad variation från ett mer ytligt åsiktstyckande till en mer djup förståelsenivå.

Reflektionsnivån som i resultatredovisningen benämns som kategori ett visar en övervägande ytlig och deskriptiv nivå utan någon påvisad skillnad i lärande och förståelse, vilket kan leda till hållningen *vara-med* barnen i förskolans verksamhet. En *vara-med* ansats vilar på en bristkompenserande och terapeutiskt grund, vilket riskerar en subjekt-objekt relation och riktar fokus mer mot barnet än mot lärarens påverkan och ansvar för barnets lärandemiljö (jmf Blennberger, 2013; Irisdotter Aldenmyr, 2010; Hatton & Smith, 1995).

De reflektionsnivåer i materialet som anger en mer grund än fördjupad förståelse inför den kommande professionen enligt kategori två i resultatredovisningen, visar också kvalitativa skillnader mellan tidigare kunskaper i betydelsen att de studerande uttrycker att den nyvunna kunskapen har påverkat deras sätt att tänka men kategorin saknar koppling till konkreta handlingsstrategier. En risk gällande denna aspekt är att lärandet antar en reproducerande och instrumentell karaktär, vilket inte utmanar till en kritisk reflektion över personens egen påverkan av den andre i det pedagogiska arbetet (jmf Alsheimer, 2004; Hatton & Smith, 1995). De studerande uttrycker dock rikligt med insikter om att läraren kan göra skillnad med koppling till barns lärande och utveckling i denna kategori, vilket har anknytning till betydelsen av en relationell kompetens i yrkesutövandet (jmf Andren, 2012; Aspelin, 2005; Frelin, 2010).

Studenter som uttrycker en fördjupad förståelse enligt kategori tre i resultatredovisningen anger i sina utsagor ett mer avancerat meningsbärande med tydliga och konkreta yrkeshandlingar kopplat till förmågan att kunna samspela med barnen. Deras utsagor innehåller aspekter som betonar de vuxnas ansvar att värna om barnets rätt till lika villkor i den pedagogiska verksamheten, en visad hållning *vara-för*, vilket riktar lärarens uppmärksamhet mot det demokratiska bildningsuppdraget (jmf Irisdotter Aldenmyr, 2010; Mezirow, 2005; Moon, 2004; Selander & Kress, 2010; Wilhelmsson, 2005). Även de studerande som i sina reflektioner uttrycker skamkänslor inför tidigare tankar kring olika barn i verksamheten anger här framåtriktade professionella handlingsstrategier genom en visad balans mellan kognitiva och emotionella dimensioner (jmf Nussbaum, 2013; Stenbock-Hult, 2004).

Uppgiften att spåra tecken på eget lärande som skillnader stannade för majoriteten av studenter vid en övervägande grund förståelsenivå, enligt kategori två. En nivå som innebär att de studerande i sina utsagor menar att de har *omvärderat* tidigare föreställningar och tänkande med koppling till sin kommande profession men de reflekterar inte vidare till konkreta pedagogiska handlingsstrategier. Uppgiften för de studerande att aktivt få respondera på sitt eget lärande i form av skillnader kopplat till meningsskapande via en digital spegling skulle därmed säkert kunna utvecklas ytterligare. Kindbergs (2011) uppmaning att mer medvetet och systematiskt lyfta den etiska och skapande dimensionen i den konkreta undervisningssituationen, är en möjlig förbättringsaspekt. En annan är att även försöka rikta skarpare preciserade frågeställningar till en uppgift som utgår från en egen upplevd problematisk situation från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Den uppgiftens växelverkan som lärande erfarenhet genom ett reflektivt tänkande skulle därmed kanske bättre kunna bidra till en kritisk självupptäckt och personlig professionsutveckling (jmf Bek, 2012; Bengtsson, 1995; Dewey, 1916/1997; Leijon, 2010; Wahlström, 2016).

Studiens högskolepedagogiska kunskapsbidrag visar betydelsen av hur uppgifter formuleras med koppling till kvalificerande och stärkande samband mellan undervisning och reflektion. Med anledning av krav på ökad digital kompetens i förskolans verksamhet och i högre utbildning finns även här en pedagogisk samverkansvinst med koppling till uppgiften digital spegling. De studerande utmanas genom den digitala speglingen att reflektera över sitt eget lärande inför kommande yrkesutövande. En annan vinst är att uppgiften de genomför har en pedagogisk design som även kan användas tillsammans med barnen i förskolan. Uppgiften stimulerar därför även förmågor som har en tydlig koppling till IKT-färdigheter som att hämta fram, bedöma, lagra, producera och kommunicera.

Metodiken kopplad till uppgiften digital spegling kan förhoppningsvis också motverka synen på att digital kompetens enbart handlar om teknik och program, genom att teknik och examensmål vävs samman med koppling till kunskap, färdigheter och attityder. Studenternas vardagliga tillgång till och vana vid inspelningsteknik möjliggör att mentala processer kan förkroppsligas i tal och handling och blir därmed tillgängliga för reflektion och meningsskapande. Reflektionsuppgiften har således utmanat studenten att använda digital teknik, formulera en egen personlig

berättelse gällande hur en demokratisk inkluderande verksamhet kan organiseras samt slutligen genomföra en kritisk reflektion med koppling till att synliggöra eget lärande och dess meningsbärande inför den kommande professionen (jmf Sharples, 2012; Biesta, 2011; Nussbaum, 2013; Dewey 1916/1997; Selander & Kress, 2010; Mezirow, 1996). De blivande förskollärarna får därmed möta en hållning som innebär att det inte är frågan *om* de ska använda digitala verktyg utan *när* och *hur* det kan främja lärande och utveckling i den dagliga verksamheten både som student i den högskoleförlagda utbildningen och som kommande verksam lärare.

REFERENSER

- Ahlbäck, Tor & Reneland, Linda (2005) Let's think about it – considering the strengths of web-based collaboration. In M. Chaib & A-K. Svensson (Eds.). *ICT and Teacher Education: Challenging Prospects*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Alsheimer, Leif (2004) *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Andrén, Ulla (2012) *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborgs universitet: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Aspelin, Jonas (2005) *Den mellanmännskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bek, Anders (2012) *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier och erfarenhetslärande*. Umeå: Umeå universitet.
- Bengtsson, Jan (1995) What is reflection? On reflection in teachers profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23-32.
- Biesta, Gert (2011) *God utbildning i mätningarnas tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Blennberger, Erik (2013) *Bemötandets etik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1916/1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Frelin, Anneli (2010) *Teachers Relational Practices and Professionality*. Uppsala: Institutionen för didaktik.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/2008) *Andens fenomenologi*. Stockholm: Thales.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010) Lärarprofession och arbetet med livskunskap i grundskolan. *Utbildning & Demokrati*, 19(2), 39-57.
- Karlsudd, Peter (2007) The "Narrow" and the "Wide" Activity: The Circumstances of Integration. *The International Journal of Disability Community & Rehabilitation*. Vol. 6, No. 1.
- Kindberg, Tina (2011) *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leijon, Marie (2010) *Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 52.
- Mezirow, Jack (1996) Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*. 46(3), 158-172.
- Moon, Jennifer (2004) *Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- Nussbaum, Marta C (1995) *Känslans skarpa tankens inlevelse*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Nussbaum, Martha C (2013) *Främja förmågor. En modell för mänsklig utveckling*. Stockholm: Karneval förlag.
- Ratkic, Adrian (2006) *Dialogseminariets forskningsmiljö*. Stockholm: Dialoger.
- Schibbye, Anne-Lise Lövlie (2006) *Relationer – ett dialektiskt perspektiv*. Stockholm: Runa förlag.
- Schibbye, Anne-Lise Lövlie (2009) *Livsmedvetenhet – om att vara närvarande i sitt liv*. Stockholm: Liber AB.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

- Sharples, Mike (2016) Seamless Learning Despite Context. I Wong, Lung-Hsiang, Milrad, Marcelo & Specht, Markus (red.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Singapore: Springer Verlag.
- Starrin, Bengt (2007) Empowerment som förhållningssätt. I Ole Petter Askheim & Bengt Starrin (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Stenbock-Hult, Bettina (2004) *Kritiskt förhållningssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2005) *Skilnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, Moira (2000) *Vad eller vem?* Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, Ninni (2016) Vad krävs av en skola? John Deweys Demokrati och utbildning i ett läroplansteoretiskt nutidsperspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 25(2), 51-67.
- Wilhelmson, Lena (2005) Transformativt lärande – en teori som tar ställning. I A. Bronäs & L. Wilhelmson (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Willén Lundgren, Berit & Karlsudd, Peter (2013) Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Jonas Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Högskolan Kristianstad: Kristianstad University Press.

NOTER

1. Nystartprojektet har under åren 2014-2017 haft finansiering från Nämnden för Lärarutbildning i syfte att utveckla studentaktiva arbetssätt