

Högskolepedagogiska texter, Enheten för pedagogik och interaktivt lärande (PIL)  
Göteborgs universitet, mars 2016  
[www.pil.gu.se/publicerat/texter](http://www.pil.gu.se/publicerat/texter)

## ***Reflektion som examinationsform inom lärarutbildningen***

Carina Agnesdotter  
Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion  
Göteborgs universitet

## **Sammanfattning**

Arbetet tar sin utgångspunkt i en examinationsuppgift på kursen LGSV55, Svenska 5 för gymnasielärare, där studenterna ska leda ett textsamtal kring en dikt med sina kurskamrater, och därefter göra en skriftlig reflektion kring samtalets utgångspunkter, utfall och litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska implikationer. Samtalet och reflektionen utgör tillsammans underlag för ett graderat betyg. Intrycket efter den första kursomgången höstterminen 2015 var att de reflekterande texterna var ytligare och mer beskrivande än förväntat, vilket gjorde det svårt att bedöma texterna efter de betygskriterier som formulerats.

Syftet med arbetet är att med utgångspunkt i studenternas skriftliga reflektioner och tidigare forskning och teorier kring reflektion inom framför allt lärarutbildningar klargöra hur den aktuella examinationsuppgiften kan revideras, så att den både bättre bidrar till studenternas lärande och ger ett mer tillförlitligt underlag för graderad betygsättning.

Tidigare forskning visar att reflektion är en viktig metod för att förbinda teori och praktik och främja djupinlärning. Analysen av studenternas examinationsuppgifter baseras på de olika typer av reflektion som definierats av Hatton & Smith (1995): deskriptiv reflektion, dialogisk reflektion och kritisk reflektion. Analysen visar att merparten av texterna utmärks av deskriptiv reflektion, som sätter studentens handlingar, tankar och känslor i centrum. Få studenter motiverar sitt val av dikt och utgångspunkterna för samtalet, eller anknyter till kurslitteratur och teorier.

Med utgångspunkt i tidigare forskning föreslås att anvisningarna för reflektionsuppgiften förbättras så att de tydligare anger *hur* uppgiften ska skrivas och vilken typ av reflektion som efterfrågas. Mest gynnsamt för studenternas förmåga till kritisk reflektion är att formulera anvisningarna i frågeform. Betygskriterierna bör också revideras och baseras på kännetecknen för de olika typerna av reflektion.

## **Nyckelord**

Examination, reflektion, lärarutbildning, litteraturvetenskap, poesisamtal

## Inledning

Det här arbetet tar sin utgångspunkt i frågor kring hur en examinationsuppgift som innefattar en skriftlig reflektion kan utformas på ett sätt som både stärker studenternas lärande och ger underlag för graderad betygsättning.<sup>1</sup> Frågorna har väckts av erfarenheter från kursen LGSV55, Svenska 5 för gymnasielärare, som gavs för första gången höstterminen 2015. LGSV55 ingår i ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Den inleder programmets nionde termin och ligger på avancerad nivå. Kursens övergripande syfte är att förbereda studenterna både för det framtida arbetet som svensklärare och för skrivandet av programmets avslutade examensarbete. Den litteraturvetenskapligt inriktade delkursen ”Litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning” examineras huvudsakligen muntligt, genom tre obligatoriska seminarier där studenterna ska leda olika typer av textsamtal.

I det avslutande samtalet ska studenten leda ett samtal kring en självvald dikt, som samtliga deltagare har läst i förväg. Detta samtal har delvis en annan karaktär än de båda föregående, som utgår från vetenskapliga texter. Här är ambitionen att de litteraturanalytiska och litteraturdidaktiska teorier och metoder som studerats under kursens gång – och under hela utbildningen – ska omsättas i praktik. Uppgiften är alltså mer inriktad på det kommande arbetet som lärare än på skrivandet av examensarbetet. Denna examination har graderade betyg.

Syftet med att lägga tonvikten vid muntliga examinationer i delkursen är att stärka de blivande lärarnas muntliga kompetens och särskilt förmågan att leda textsamtal. En svår fråga är dock hur man bedömer samtal, och särskilt hur man på ett rättssäkert sätt kan sätta graderade betyg. Till skillnad från andra muntliga examinationsformer, där studenten exempelvis ska svara på frågor eller göra en presentation, bygger samtalet på ett samspel som är svårt att förutse och kontrollera. De övriga deltagarnas förberedelser och bidrag spelar stor roll för utfallet. Bedömarens egen förförståelse och inställning kan påverka vad som uppmärksammas. Det finns, trots betygskriterier, en risk att bedömningen blir subjektiv.

Sara Santesson har redogjort för en likande problematik när det gäller betygsättning av retoriska tal och texter, där hon anser det vara omöjligt att göra en objektiv bedömning av om retoriken uppfyller målet att vara övertygande. Santesson menar att retoriklärare inte kan

---

<sup>1</sup> Arbetet är producerat inom ramen för kursen HPE103: Högskolepedagogik 3, vid Göteborgs universitet höstterminen 2015.

betygsätta den retoriska effekten, men däremot intentionen. Hon förespråkar användningen av en så kallad *metarefleksion*, där studenterna som ett komplement till talet eller den retoriska texten får redogöra skriftligt för den retoriska processen och de retoriska val som gjorts. Utifrån denna metarefleksion blir det möjligt att bedöma kunskapsdjup och förmågan att använda sig av teori och retoriska begrepp på ett adekvat sätt (Santesson, 2015).

I planeringen av examinationsuppgiften tog vi tillvara denna insikt, och kompletterade textsamtalet med en skriftlig reflektion. Samtalet och reflektionen utgör tillsammans betygsunderlaget.

Nu har denna kurs och examination genomförts en gång för en grupp om tio studenter. Textsamtalen fungerade väl. De skriftliga reflektionerna var dock ytligare och mer beskrivande än förväntat, vilket gjorde det svårt att bedöma dem efter de kriterier som formulerats.

**Syftet** med detta arbete är att med utgångspunkt i studenternas skriftliga reflektioner, och tidigare forskning och teorier kring reflektion inom framför allt lärarutbildningar, klargöra hur den aktuella examinationsuppgiften kan revideras, så att den både bättre bidrar till studenternas lärande och ger ett mer tillförlitligt underlag för graderad betygsättning. I förlängningen bör slutsatserna ha betydelse för utformningen av liknande reflektionsuppgifter även i andra kurser.

## **Material, metod och disposition**

Materialet utgörs av tio skriftliga reflektioner kring erfarenheterna av att leda poesisamtal med kurskamrater från studenter på kursen LGSV55 höstterminen 2015.

Inledningsvis presenteras några teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning med anknytning till frågorna om reflektion och reflekterande skrivande, särskilt inom lärarutbildning. Därefter görs en kortfattad analys av studenternas reflekterande texter med utgångspunkt i de olika typer av reflektion som definierats av Hatton & Smith (1995). Mot bakgrund av teorier, tidigare forskning och analysresultat diskuteras avslutningsvis hur examinationsuppgiften och bedömningskriterierna kan förändras och förbättras.

## Reflektion inom lärarutbildning – några utgångspunkter

Under de senaste decennierna har *reflektion* kommit att bli ett centralt begrepp inom pedagogiken och en viktig metod inom professionsutbildningar som lärarutbildningen.<sup>2</sup> Definitionerna av vad reflektion innebär varierar, men Jenny Moons förståelse av reflektion som en form av tänkande som används för relativt komplicerade problem som saknar en uppenbar lösning, där vi utgår från den kunskap och förståelse vi redan har, fångar relativt väl de övergripande tendenserna (Moon, 2007, s. 192). Moons definition utgår från vår vardagliga förståelse av begreppets innebörd. Hon poängterar att denna förståelse är nära kopplad till lärande. Inom den pedagogiska forskningen och teoribildningen kring reflektion har man särskilt tagit fasta på denna koppling och på reflektionen som en metod för att integrera teori och praktik. Forskningen och teoribildningen kring reflektion är mycket omfattande och mångfacetterad. En gemensam utgångspunkt är dock dels John Deweys teorier om reflektion som en särskild sorts tankeprocess kopplad till praktisk erfarenhet, dels Donald Schöns teori om *reflexiv praktik* (*reflexive practice*). Schöns teori är främst inriktad på hur yrkesutövare, som sjuksköterskor och lärare, använder reflektion kring sitt handlande som ett sätt att utveckla professionell expertis. Reflektionen lyfts här fram som en metod för att utarbeta teori grundad i praktik. Denna erfarenhetsbaserade teori förblir vanligen tyst, men kan om den artikuleras ge grund för medveten professionell utveckling.<sup>3</sup>

När reflektion används i högre utbildning finns oftast denna koppling till praktik kvar. Reflektionsuppgiften på kursen LGSV55 har exempelvis den praktiska erfarenheten av att leda ett textsamtal som utgångspunkt, och ett syfte med att välja denna examinationsform var att studenterna genom den skulle tränas att sätta ord på sin praktiska erfarenhet och att teoretisera kring den. I detta sammanhang är reflektionen dock en skriftlig produkt som ger grund för betygssättning, vilket gör att förutsättningarna skiljer sig från dem som exempelvis Schöns teori utgår ifrån. Jenny Moon menar att definitionen av reflektion behöver utvidgas då den används i högre utbildning:

Reflection/reflective learning, or reflective writing in the academic context, is also likely to involve a conscious and stated purpose for the reflection, with an outcome specified in terms of

---

<sup>2</sup> För forskningsöversikter och presentation av olika inriktningar, se t.ex. Erlandsson 2006; Moon, 2000.

<sup>3</sup> Schön skiljer på ”reflection-in-action”, som är den erfarenhetsbaserade reflektion som sker när handlingen utförs, och ”reflection-on-action”, som sker efter handlingen. Schöns teorier har, trots att de utsatts för kritik på grund av exempelvis bristande precision och oklara epistemologiska grunder, haft stort inflytande på den efterföljande forskningen. Se t.ex. Erlandsson, 2007; Moon, 2000.

learning, action or clarification. It may be preceded by a description of the purpose and/or the subject matter of the reflection. The process and outcome of reflective work is most likely to be in a represented (e.g., written) form, to be seen by others and to be assessed. All of these factors can influence its nature and quality. (Moon, 2007, s. 192)

Reflektionen kring textsamtalet i LGSV55 är just en sådan styrd uppgift, som ska presenteras i skriftlig form och förhålla sig till kursmål och anvisningar. Problemet med de texter som blev resultatet av uppgiften var att de inte visade prov på någon djupare reflektion. Det finns flera studier av lärarstudenters skriftliga reflektioner som visar att texterna tenderar att bli beskrivande och ytliga (Callens & Elen, 2015; Hoover, 1994; Moon, 2007). Linda A. Hoover (1994), som studerat loggböcker skrivna av lärarstudenter på praktik, menar exempelvis att skriftliga reflektioner inte nödvändigtvis leder till en djupare analys av processerna runt undervisning och lärande. Texterna i de loggböcker som ingick i hennes material ägnades istället främst åt det egna jaget, känslor, klagomål och ”överlevnadsfrågor” (s. 91).

Vad är det då som kännetecknar en djupare reflektion? Även kring detta finns en mängd olika teorier och begrepp. Jag utgår från en studie av Hatton & Smith (1995), som med utgångspunkt i en analys av lärarstudenters skriftliga reflektioner identifierar tre olika typer av reflektion, samt en deskriptiv form som inte är reflektiv, men som förekom i de analyserade texterna:

**Deskriptivt skrivande:** I denna form beskrivs händelser eller litteratur utan någon form av reflektion. (Jag gjorde X, han sa Y)

**Deskriptiv reflektion:** Denna form är främst deskriptiv, men här finns ansatser till reflektion, ofta med utgångspunkt i personliga ställningstaganden. (Jag gjorde X för att Y)

**Dialogisk reflektion:** Denna form innebär ett slags samtal med sig själv och ett utforskande av olika alternativa synsätt. (Jag undrar...? Möjligen...? Kanske...?)

**Kritisk reflektion:** I denna form relateras det personliga handlandet, beslut och händelser till en bredare historisk, social och/eller politisk kontext. Här tas också etiska och moraliska aspekter i beaktande. (Roller, relationer, ansvar, genus, etnicitet osv.)<sup>4</sup>  
(Hatton & Smith, 1995, s. 35, 40f.)

Hatton & Smiths studie visar att den vanligaste typen av reflektion i lärarstudenternas texter var den deskriptiva, medan den kritiska var mycket ovanlig (Hatton & Smith, 1995, s. 38).

---

<sup>4</sup> Förtydligandena inom parentes är hämtade från *Reflection & Education 3: Assessment* (uå)

Även Callens & Elens (2015) studie av metoder för att stödja studenternas förmåga till kritisk reflektion, visar att få studenter förmår reflektera kritiskt. De framhåller dock att förmågan att förbinda den personliga tolkningsramen med politiska och moraliska dimensioner är en förutsättning för att utvecklas som lärare. Det finns därför anledning att aktivt träna förmågan till kritisk reflektion (Callens & Elen, 2015, s. 610).

## **Kursmål och betygskriterier**

Innan jag går in på analysen av de reflektiva texterna från studenterna på LGSV55 ska jag redogöra för uppgiftens mål, anvisningar och betygskriterier. Genom det avslutande textsamtalet och reflektionen examineras flera av kursplanens mål, om än i olika hög grad. Tydligast kopplat till samtalet är ett mål under *Färdigheter och förmåga* som anger att studenten efter godkänd kurs ska kunna ”visa god förmåga att som både ledare och som deltagare i samtal ge förutsättningar för att textförståelse fördjupas”. Under *Värderingsförmåga och förhållningssätt* anges det mål som närmast är kopplat till den skriftliga reflektionen: ”kritiskt reflektera kring egna insatser under textsamtal”. Men textsamtalet och reflektionen är också tänkta att delvis examinera flera av målen under *Kunskap och förståelse*, som exempelvis ”visa fördjupad kunskap om aktuella litteraturvetenskapliga, litteraturdidaktiska, språkvetenskapliga och svensksdidaktiska problemställningar, teorier och metoder” och ”uttrycka fördjupade kunskaper i litteraturanlys” (ur kursplan för LGSV55, Göteborgs universitet).

I kursguiden för HT15 ges följande anvisningar för utformningen av den skriftliga reflektionen:

Den andra delen av examinationsuppgiften utgörs av en **individuell skriftlig reflektion** eller utvärdering avseende

- litteratursamtalets utgångspunkter
- utfallet av litteratursamtalet
- litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska implikationer

Omfång: 3 000 till 4 000 tecken (inklusive blanksteg)

Betygskriterierna är i kursguiden formulerade som följer:

För G krävs att uppgifterna är gjorda enligt instruktionerna.

För VG gäller, utöver kraven för G,

- att du visar fördjupade kunskaper och färdigheter, avseende såväl textanalys som samtalet som metod eller didaktiskt verktyg
- att den skriftliga reflektionen är väl genomtänkt till såväl innehåll som disposition

(Ur Kursguide för delkurs 1, LGSV55, HT15)

### **Analys av skriftliga reflektioner**

Hur förhöll sig då studenterna till dessa anvisningar och vilken typ av reflektion uppvisade deras texter? De flesta texterna är disponerade i tre delar, i enlighet med anvisningens punkter. Under framför allt den första, ”litteratursamtalets utgångspunkter”, finns i de flesta fall relativt omfattande partier som kan betecknas som både ren beskrivning och deskriptiv reflektion. Här beskriver studenterna, ofta steg för steg, hur de valt att lägga upp samtalet. Få motiverar varför de har valt ett visst upplägg. Endast tre av tio anknyter explicit till kurslitteratur eller annan teoretisk litteratur. Beskrivningarna formuleras exempelvis så här:

Jag planerade att inleda med en kort bakgrund (...). Därefter skulle en klassisk runda följa där var och en skulle få berätta om deras känsla efter att ha läst dikten. Sedan skulle diktens övergripande tema och motiv behandlas för att sedan gå in mer på hur texten är uppbyggd, vilken rytm som förekommer samt hur rim fungerar i dikten. (Student A)<sup>5</sup>

Denna student har inte motiverat valet av dikt på annat sätt än att det var ett resultat av ”många överväganden och genomläsningar”, och texten uppvisar få tecken på reflektion kring valet av upplägg. Hatton & Smith (1995) gör iakttagelsen att de reflektiva texterna ofta inleds med deskriptiv reflektion för att sedan övergå till dialogisk. Den deskriptiva inledningen används då för att beskriva händelsen och sätta in den i ett sammanhang, vilket är nödvändigt för att ge en grund för fördjupad reflektion (s. 41). De deskriptiva delarna kan alltså också fylla viktiga funktioner, om de sedan leder vidare mot en djupare reflektion, vilket inte alltid är fallet.

De studenter som motiverar sitt upplägg med anknytning till kurslitteraturen visar dock på ett större mått av reflektion redan under den första punkten. Här är ett exempel från en text där en student motiverar valet av fokus för samtalet med utgångspunkt i forskningen om olika läsarter och i sin egen tolkning av dikten:

Jag tror att olika texter kräver olika typer av läsarter och när det gäller läsningen av *Brev i april* kunde det vara fördelaktigt att använda en handlingsorienterad läsart eftersom det, utifrån min egen läsning, fanns frågetecken kring diktens miljö och personer. (Student B)

---

<sup>5</sup> Jag väljer här att låta studenterna förbli anonyma.



Även i den del där studenterna, enligt anvisningen, skulle reflektera kring utfallet av själva samtalet väljer flera att endast beskriva steg för steg hur samtalet avlöpte. Eftersom jag själv var närvarande under alla samtal är beskrivningarna av detta mer överflödiga. Texterna uppvisar dock i flera fall resonemang kring olika sätt att förbättra samtalet, vilka fördjupar reflektionen. Här är ett exempel:

Jag upplevde dock att samtalet blev spretigt och att diskussionerna blev ganska ytliga. Istället för att försöka hinna beröra alla aspekter borde jag ha fokuserat mer på någon aspekt i texten, exempelvis ”jaget”, och sedan varit mer noggrann med att följa upp deltagarnas inlägg i diskussionen. På så vis hade det blivit en mer ingående textanalys samtidigt som samtalet i högre grad hade utgått från deltagarna. (Student F)

Det är främst i de avslutande diskussionerna av litteratursamtalets litteraturvetenskapliga och didaktiska implikationer som studenterna fördjupar reflektionerna, och då särskilt vad gäller de didaktiska implikationerna. Det finns här tendenser att gå från den deskriptiva till den dialogiska formen. I nedanstående exempel resonerar studenten i textens avslutning kring valet av dikt, och skriver först att den troligen är lite för otillgänglig för många elever på gymnasiet, men att den skulle kunna användas i samarbete med religionskunskap. Studenten utvecklar sedan sina tankar kring diktens användbarhet och skriver:

Det var med andra ord inte främst ur ett didaktiskt perspektiv som jag valde att samtala om just *Till Georg*, men så här i efterhand ser jag att den har potential även i en gymnasieklass. Dikten skulle kunna användas som inspiration för att skriva egna kärleksdikter, eller rent av hymner (...). (Student G)

Någon verklig överläggning med sig själv, som är det som kännetecknar den dialogiska reflektionen, är det kanske inte fråga om här, men studenten resonerar ändå om olika sätt att använda dikten, och modifierar sina ståndpunkter allteftersom.

Ingen av texterna innehåller något tydligt exempel på kritisk reflektion. Närmast kommer en student som valde att i sitt samtal utgå från de känslor och inre bilder dikten skapade hos läsaren. Studenten polemiserar i texten mot två teoretiska artiklar som förordat att undervisningen om poesi bör fokusera de litterära aspekterna, och motiverar sitt val av fokus med att det bättre kan bidra till att avdramatisera diktläsningen och skapa självförtroende hos läsaren. Under samtalet tog en av deltagarna upp svåra personliga minnen

som väcktes av dikten, och studenten reflekterar kring det ansvar läraren har då det gäller valet av både dikt och angreppssätt. Här förs ett etiskt resonemang, som vetter åt det kritiska. Detta är dock det enda exempel på detta som jag har funnit i materialet.

Ett tydligt drag i samtliga texter är att de har jaget i centrum. Studenterna reflekterar kring sina egna insatser – vilket ju också var ett av kursens mål – och anger hur nöjda eller missnöjda de är med sina prestationer. Här finns alltså ett stort mått av självvärdering. Även om de flesta anger att de är nöjda med sina insatser finns det några som uttrycker stark självkritik. Förmågan att förhålla sig kritiskt till sina handlingar är en viktig aspekt av reflektionen, men som Hatton & Smith (1995) visat finns det en risk att studenterna skuldbelägger sig själva när reflektionen visar på svagheter (s. 37). Detta måste man som lärare vara medveten om och hitta strategier för att undvika. Endast en reflektion innehåller den typ av klagomål på andra personer och yttre omständigheter som Hoovers (1994) studie av loggböcker visade var vanligt förekommande. I denna text lägger studenten en del av skulden för att samtalet inte blev så lyckat på dels tidsbristen, dels deltagarnas bristande förberedelser och dåliga förståelse för dikten.

Hoover betonar vidare att för att reflektionen ska bli en effektiv metod inom lärarutbildningar måste studenterna uppmuntras att lyfta sig över sina personliga angelägenheter och resonera kring undervisningens principer och praktik, de konsekvenser undervisningen får för eleverna i det unika sammanhanget och om det övergripande förhållandet mellan skola och samhälle (s. 91). I de texter jag utgår från finns som sagt mycket lite av övergripande resonemang, men i de fall där studenterna flyttar uppmärksamheten från vad de själva tänkte och gjorde under samtalet till deltagarnas bidrag och reaktioner blir reflektionen i allmänhet djupare.

Sammanfattningsvis utmärks texterna först och främst av deskriptiv reflektion, som utgår från vad studenten själv gjort, tänkt och känt. Anmärkningsvärt är att så få motiverade sitt val av dikt och utgångspunkterna för samtalet, och att majoriteten inte fördjupade sina resonemang genom att anknyta till kurslitteraturen. Reflektionen anges i den teoretiska litteraturen som den viktigaste formen för att förbinda teori och praktik, men här är alltså teorin mycket nedtonad. En anledning till detta torde vara att studenterna utgick från en genreförståelse av reflektion som en subjektiv och fritt hållen redogörelse, utan exempelvis krav på explicit teorianknytning. Hatton & Smith (1995) menar också att en anledning till att studenternas texter inte uppvisar drag som är typiska för dialogisk reflektion kan vara att de helt enkelt inte behärskar denna genre, som kräver en särskild form av skrivande där olika ståndpunkter provas mot varandra. Studenterna kan ha gjort en djupare reflektion utan att för

den skull ha kunnat representera den i skrift (s. 42). Ett tecken på att texterna i mitt material inte helt representerar den reflektion som faktiskt gjordes inför samtalet är de flesta av studenterna gav intryck av att vara mycket väl förberedda när de ledde sina samtal. De hade både analyserat dikten noggrant och förberett strategier för samtalet, men texterna avspeglar inte det arbete de lagt ner. En annan anledning till att texterna blev relativt ytliga är förmodligen att de var för korta. På de 3000–4000 tecken som angavs i anvisningen fanns inte utrymme att fördjupa resonemangen kring alla de delar som ingick i uppgiften. För att uppnå detta krävs att uppgiften, instruktionerna eller bedömningskriterierna ändras.

### **Utformningen av reflektionsuppgift och betygskriterier**

Hur ska då uppgiften förändras så att den bättre kan bidra till att stärka studenternas lärande och ge ett mer tillförlitligt underlag för graderad betygssättning? Det är först och främst viktigt att klargöra både för sig själv som lärare och för studenterna vad som avses med reflektion, vad målet med den är och vad det är som kommer att bedömas. Om målet är att studenterna ska visa prov på förmåga till kritisk reflektion måste det tydligt framgå vad en sådan omfattar och hur den ska vara utformad (Callens & Elen, 2015; Hoover, 1993; Moon, 2001). Moon förordar användningen av exempel på olika typer av reflekterande texter, där studenterna kan se vad en fördjupad reflektion innebär, och att de får göra övningar där de successivt får träna upp förmågan att reflektera (Moon 2001; Moon 2007).

Callens & Elen (2015) studie av olika metoder för att stödja lärarstudenters förmåga till kritisk reflektion visar att denna bäst gynnas genom tydliga anvisningar. Särskilt goda resultat gav linjära anvisningar, där studenterna steg för steg fick besvara ledande frågor.<sup>6</sup> Här är det rimligt att tolka ”ledande frågor” inte som frågor som har ett på förhand givet svar, utan som frågor som tydligt pekar ut vilken typ av svar som efterfrågas.

Detta angreppssätt skiljer sig i hög grad från det som användes i anvisningen till reflektionsuppgiften i LGSV55. För det första förutsätts där studenterna veta vad för slags text de förväntas skriva. Här föreföll studenternas genreförståelse skilja sig från lärarnas. Till förvirringen bidrog troligen även anvisningen att skriva en ”reflektion eller utvärdering”, vilket signalerar önskemål om två olika texttyper, även om de har vissa gemensamma drag. För de andra är anvisningarna om vad som ska ingå i reflektionen otydliga. Vad innebär det exempelvis egentligen att reflektera kring samtalets ”utfall”? Om anvisningarna istället

---

<sup>6</sup> I studien utgick man i dessa försök från den så kallade ALACT-modellen (Action, Looking back, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial). (Callens & Elen, 2015, s. 614)

konkretiseras genom frågor är det troligt att studenterna bättre förstår vad som efterfrågas och lättare kan fördjupa de reflekterande texterna. Eftersom det som främst saknades i texterna var motiveringar, teoriansknytning och utvecklade resonemang bör frågor formuleras som explicit efterlyser detta. Här kan de frågor som enligt *A Dictionary of Education* (2009, online 2015) kännetecknar den reflektiva processen tjäna som inspiration:

- What incident or issue in my teaching am I most concerned about?
- What might I wish to change about it, and why?
- How might this be achieved? What theories might I draw on to inform my decision?
- Did it work? If so, why? If not, why not? How does this accord with current theories?
- If it worked, is there a general principle here that I could use again?
- If it did not work, what might I try next, and why?

Eftersom reflektionen som pedagogisk genre främst avser kopplingen mellan praktik och teori bör förmodligen frågan om samtals litteraturvetenskapliga implikationer strykas. Vår tanke var att studenterna skulle reflektera kring hur deras egen förståelse av dikten just som litterär text hade påverkats av samtalet, men få studenter skrev något alls om detta. De flesta ägnade sig enbart åt didaktiska implikationer. Målet att uttrycka fördjupade kunskaper i litteraturanalys examineras därför lämpligen på annat sätt, exempelvis genom att studenterna fogar en mer traditionell diktanalys till reflektionen.

Hur ska då reflektiva texter betygsättas? Reflektionen är, som vi sett, en subjektiv genre som utgår från egna erfarenheter, och det är inte självklart att det är lämpligt att använda den som underlag för graderade betyg. Hatton & Smith (1995) menar exempelvis att vetskapen om att texterna ska bedömas kan få studenterna att anpassa dem efter förväntningarna, snarare än att använda reflektionen på det sätt som är mest lärorikt för dem själva. *Reflection and Education 3: Assessment* (uå) lyfter, med hänvisning till Bullman 2005, fram att betygsättning av reflektioner kan leda till ”öarlighet”, eftersom studenternas fokus flyttas från själva upplevelsen till hur de ska skriva för att få ett visst betyg.

Eftersom kursen som den här aktuella reflektionsuppgiften ingår i har graderade betyg, och det finns anledning att behålla de övriga muntliga examinationerna ograderade, är det dock nödvändigt att betygsätta reflektionen. Moon (2000; 2001) menar att detta fullt görbart, och att studenterna rent av ofta kräver betyg för att ta uppgiften på allvar. Här, som i all annan bedömning, gäller att ha klargjort för studenterna vad examinationen syftar till och att formulera tydliga bedömningskriterier. Ett förslag är att utgå från de olika typer av reflektion som Hatton & Smith (1995) definierat, och i förväg visa studenterna vilken typ som krävs för G och VG. De betygsriterier som nu finns för bedömningen av reflektionen i LGSV55 visar

inte *hur* studenterna ska skriva för att uppnå VG. Det är alltså nödvändigt att utveckla såväl uppgiftens utformning, som introduktionen av den och bedömningskriterierna.

## **Slutsats**

Tidigare forskning visar att reflektion är en metod som främjar djupinläring, om den lyfts över det rent individuella. Metoden bidrar också till att utveckla professionell kunskap. Det är därför viktigt att lärarstudenterna får utveckla en färdighet i att reflektera kritiskt under utbildningens gång, och att de fortsätter att använda tekniken i sin framtida yrkesutövning. Jag menar att det därför är befogat att ha kvar reflektionen som examinationsuppgift på LGSV55, trots att utfallet under den första omgången inte levde upp till förväntningarna. Genom att utöka omfånget på den reflektiva texten och förbättra anvisningarna för uppgiften så att de tydligare anger hur uppgiften ska skrivas och vilken typ av reflektion som efterfrågas kan studenterna ges bättre förutsättningar att lära sig mer genom uppgiften. Bedömningen kan bli lättare att genomföra och mer rättssäker om kriterierna nyanseras och baseras på kännetecknen för de olika typerna av reflektion. Det innebär att uppgiftens och bedömningens fokus delvis får flyttas från ämnesinnehåll till form. Ytterligare en anledning att behålla uppgiften är att studenterna själva genomgående tyckte att både den muntliga examinationsformen och reflektionsuppgiften varit mycket lärorika och givande. I kursvärderingarna uppgav de exempelvis att uppgifterna hade stärkt deras självförtroende och att det hade varit bra att det praktiska och muntliga fick ta så pass stor plats. För studenterna fyllde alltså reflektionen även i den nuvarande formen en funktion. För framtida studentgrupper kan den förhoppningsvis fördjupas.

## **Vision/framåtblick**

I den mer praktiskt inriktade forskningen kring reflektion inom lärarutbildningen presenteras många olika metoder för att utveckla studenternas förmåga till kritisk reflektion. Här nämns skrivövningar med utgångspunkt i textexempel, kontinuerligt loggboksskrivande med formativ bedömning, reflektionsövningar kring filmade lektioner, muntliga reflektioner med en ”kritisk vän” och så vidare (Hoover, 1993; Hatton & Smith, 195; Moon, 2000). Eftersom förmågan att reflektera är central för lärarstudenter borde de successivt få träna denna förmåga under utbildningens gång, och få använda fler metoder än enbart skrivande. Till viss del görs detta redan nu, exempelvis under VFU-kursernas muntliga praxisseminarier. Troligen lyfts dock sällan metanivåerna – hur man gör för att reflektera och varför – fram i

dessa sammanhang. Genom att genomgående lyfta fram förmågan till kritisk reflektion som en central färdighet och medvetet träna den under hela lärarutbildningen borde studenternas lärande kunna fördjupas och kvaliteten på utbildningen stärkas.

## Efterord 2016

Detta arbete skrevs 2015. Under vårterminen 2016 gavs kursen LGSV55 en andra gång. Inför denna kursomgång reviderade vi instruktionen till reflektionsuppgiften, som nu formulerades på följande vis:

Du ska här följa upp den första delen av examinationsuppgiften med **en egen analys av dikten** och en **individuell skriftlig reflektion. Relatera** din diktanalys och dina reflektioner **till relevanta delar av kurslitteraturen**, dvs förbind teori med praktik.

Du kan ha hjälp av följande frågor:

- Hur tänkte du när du valde dikt/låttext?
- Vad ville du att övriga samtalsdeltagare – med hjälp av dina frågor – skulle se i dikten, dvs vilken slags läsning ville du initiera/uppmuntra till? Varför denna läsart?
- Vilka inslag i kurslitteraturen har du haft mest nytta av när du som förberedelse för samtalet analyserade din dikt/låttext? Varför just dessa?
- Vilka ämnesspecifika begrepp har du behövt använda?
- Om du skulle leda ytterligare ett litteratursamtal om en dikt (samma dikt som denna gång eller en annan) skulle du behålla upplägget eller skulle du förändra något och i så fall vad? Motivera!
- Har litteratursamtalet givit dig någon insikt/kunskap som du kan ha användning av i ditt kommande yrke? Motivera!

(Ur Kursguide för delkurs 1, LGSV55, VT16)

Uppgiftens omfång ökades till 8000–10 000 tecken. Denna gång innehöll samtliga reflektioner referenser till kurslitteraturen och motiveringar av både diktval och utgångspunkter för samtalet. Flertalet studenter gjorde även mer fördjupade reflektioner, som skulle kunna betecknas som dialogiska. Reflektioner kring teoriernas koppling – eller bristande koppling – till de praktiska erfarenheterna blev särskilt givande, och bidrog till att studenterna gav uttryck för en fördjupad insikt både om de litteraturdidaktiska teoriernas förtjänster och brister och om den egna praktiken. Det framstår därför som att den relativt enkla åtgärden att förtydliga instruktionen i enlighet med slutsatserna ovan faktiskt gav ett påtagligt förbättrat resultat.

## Litteraturförteckning

Callens, J C & Elen, J. (2015). Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured? I: *Reflective Practice*, 16:5, 609-622.

Göteborgs universitet. (2015). Kursguide för delkursen ”Litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning”. *LGSV55. Svenska 5 för gymnasielärare*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.

Göteborgs universitet. (2016). Kursguide för delkursen ”Litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning”. *LGSV55. Svenska 5 för gymnasielärare*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.

Göteborgs universitet. (2015). Kursplan. *LGSV55. Svenska 5 för gymnasielärare*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion. Tillgänglig: <http://kursplaner.gu.se/svenska/LGSV55.pdf>

Erlandsson, P. (2006) *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. Lic-avh. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005. *IPD-rapporter 2006:1*, Göteborg. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34038>

Erlandson, P. (2007). *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection in action*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2007. Göteborg.

Hatton, N & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. I: *Teaching and Teacher Education*, Volume 11, Issue 1, January 1995, 33–49.

Hoover L. (1994). Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes. I: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, No. 1, 1994, 83–93.

Moon, J. (1999/2000). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page.

Moon, J. (2001). *PDP Working Paper 4: Reflection in Higher Education Learning*, LTSN Generic Centre.

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. I: *Journal of Radiotherapy in Practice* 2007:6, 191–200.

*Reflection & Education 3: Assessment* (uå), Academic Development and Practice Unit, Staff Guide, University of Worcester. Tillgänglig: <http://www.worc.ac.uk/edu/staffguides.htm>

Santesson, S. (2015). Betyg på retorik. I: *RetorikMagasinet* 54/55, 13 årg, 31–34.

Wallace, S. (red.) (2009[2008]). *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press.  
”Reflective practice”. Tillgänglig:  
<http://www.oxfordreference.com.ezproxy.ub.gu.se/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-838?rskey=YcslTR&result=818>