

Att utveckla förmågan att reflektera om sin yrkespraktik

Malin Nyberg
Anja Thorsten

Rönninge Gymnasium
Linköpings universitet

Reflektionsuppgifter av olika slag är viktigt på många yrkesprogram. Genom reflektionen förväntas eleverna analysera sina erfarenheter och koppla samman teori och praktik. På så sätt kan de utveckla en begynnande yrkesidentitet. Att reflektera kan dock vara en utmaning för många elever. Den här artikeln bidrar med kunskap både om hur eleverna gör när de reflekterar och om vad lärare skulle behöva lyfta fram i undervisningen för att stötta elevernas reflektionsförmåga.

Förmågan att reflektera lyfts fram inom många yrkesutbildningar. Reflektionen blir en länk mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter och kan hjälpa eleverna att utveckla ett yrkeskunnande och en yrkesidentitet (jfr Carlgren, 2015; Ellström, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005). Den här studien är genomförd på gymnasieskolans Barn- och fritidsprogram. Det är vanligt att elever i samband med det arbetsplatsförlagda lärandet (APL) får i uppgift att reflektera om sin yrkespraktik (Lindberg, 2003; Lundgren, Nerström & Fändrik, 2016). Det är en uppgift som är en utmaning för många elever och ett område där vi behöver mer kunskap om hur eleverna kan stöttas i förmågan att reflektera om erfarenheter och aktiviteter i samband med APL (Nyberg, 2020). Studien bidrar med yrkesdidaktisk kunskap om vad elever gör när de reflekterar om sin yrkespraktik och också om vad som skulle behöva synliggöras i undervisningen, så att eleverna får möjlighet att utveckla sin reflektionsförmåga. Den kan på så sätt vara ett bidrag inom ett större område som handlar om vilka utmaningar elever och studenter kan ha när de ska reflektera kring sin yrkespraktik och sin yrkesroll.

Reflektion i syfte att utveckla och utvecklas

Dewey (1933) framhåller att reflektion skiljer sig från vanliga tankar som ostrukturerat kommer och går. Han poängterar att reflektion i stället är en medveten systematisk handling, där tankarna bygger på varandra och att reflektion är en förutsättning för lärande och problemlösning. Ellström (1992) har byggt vidare på Deweys tankar om reflektion och framhåller att det inom ramen för ett yrkeskunnande inte bara handlar om att kunna utföra arbetsuppgifter, utan också om att kunna tala om dem och utveckla dem. Detta synliggör Ellström (2009) genom en handlingsteoretisk lärandemodell, vilken visar olika handlingsnivåer där praktisk och teoretisk kunskap krävs. I de två nedersta handlingsnivåerna utvecklas ett färdighetsbaserat handlande och regelbaserat handlande, vilket Ellström benämner som en **utförarkompetens**. Då genomförs arbetsuppgifter utifrån givna rutiner, regler och kunskaper. Yrkesutövaren har svårt att verbalisera sitt kunnande, eftersom kunskaperna ofta är implicita. För att nå till nästa nivå, den **utvecklingsinriktade kompetensen**, behöver yrkesutövaren utveckla ett kunskapsbaserat och reflekterat handlande. Inom ramen för den utvecklingsinriktade kompetensen kan yrkesutövaren självständigt utveckla arbetsuppgifter, lösa problem som uppstår och utveckla sin yrkesroll.

På en yrkesutbildning ska eleverna få stöd, både i att utveckla ett yrkeskunnande och i att lägga grunden för en yrkesidentitet. Reflektionsuppgifter kan då ha stor betydelse eftersom de kan hjälpa eleverna att koppla samman teoretiska kunskaper med praktiska erfarenheter (jfr Hahl & Mikulec, 2018; Korthagen & Vasalos, 2005). Reflektionsuppgifter som är kopplade till praktiska erfarenheter

möjliggör att eleverna kan få syn på och skapa mening i det egna lärandet. Enligt Korthagen och Vasalos (2005) kan reflektion bidra till att de som studerar till ett yrke lär sig hantera och balansera den egna självbilden och det som förväntas i yrkesrollen. Därför är det viktigt att de yrkesstuderande tränas i en djup och systematisk reflektion. För att synliggöra yrkeskunnandets olika kvaliteter har de skapat en modell som de benämner **lökmodellen**. I den beskrivs flera lager som på olika sätt påverkar handlandet. De innersta lagren utgörs av självbilden och består av värderingar, kall och den professionella identiteten. De yttersta lagren är beteenden och kompetenser. Korthagen och Vasalos menar att reflektionsprocessen utgår från att en problematisk situation identifieras. Därefter synliggörs värderingar, föreställningar, känslor och beteenden som påverkar situationen. Även nyckelkvaliteter (exempelvis empati, lyhördhet, flexibilitet och beslutsamhet) som har betydelse för situationen identifieras. Med detta som grund beskrivs sedan olika sätt att lösa problemet och vilka nyckelkvaliteter som behöver utvecklas för att lyckas. Avslutningsvis utprovas de nya strategierna och förhållningssätten och därefter upprepas reflektionsprocessen. Enligt Korthagen och Vasalos kan djup och systematisk reflektion således ge plats åt nya sätt att hantera och agera i situationen, vilket i sin tur ger utrymme för utveckling, som utmynnar i en stark yrkesidentitet.

Teori och metod

I studien deltog elva elever som läste Barn- och fritidsprogrammet. De genomförde skriftliga reflektioner i samband med APL. Underlaget består av elevernas reflektionstexter från årskurs 1, 2 och 3, det vill säga totalt 33 skriftliga reflektioner. APL-uppgifterna bestod av att eleverna skulle dokumentera och reflektera om aktiviteter som de genomfört i samband med sin APL. Vetenskapsrådets (2017) etiska principer följdes och alla elever informerades om studien och gav sitt medgivande till att delta. Elevernas reflektioner analyserades först fenomenografiskt. Det innebär att vi strävade efter att beskriva fenomenet såsom det erfars och uppfattas av någon annan (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000). När vi studerade elevernas reflektionsuppgifter fokuserade vi därför på att försöka förstå vilken logik och vilket förhållningssätt som drev eleverna när de gjorde uppgiften. Första steget i analysen bestod av empirinära beskrivningar av vad eleverna hade skrivit om i olika delar av sina texter, till exempel "tar ställning" eller "beskriver en händelse". I nästa steg jämfördes dessa olika beskrivningar och vi började skapa kategorier. Varje kategori beskrev vilken typ av innehåll eleverna tog upp och vad de gjorde med det. Målsättningen är att kategorierna ska fånga de kvalitativt skilda sätt som eleverna hanterar uppgiften på (jfr Marton & Booth, 2000). Efter flera bearbetningar resulterade analysen i fyra kategorier, till exempel att **eleven ser reflektionsuppgiften som att beskriva aktiviteter**. Kategorierna redovisas i ett utfallsrum, se Figur 1 (Marton, 1981).

Kategorierna utgjorde sedan underlag för nästa analys. I den analysen sökte vi efter **kritiska aspekter**. Det är ett begrepp som används inom variationsteorin. Kritiska aspekter beskriver det eleverna behöver lära sig eller förstå för att utveckla ett visst kunnande (Marton, 2015). Genom att analysera skillnaderna mellan kategorierna från en fenomenografisk analys, går det att beskriva vilka aspekter som är viktiga att fokusera på i undervisningen (Pang & Ki, 2016). Vid analysen jämfördes därför de olika kategorierna genom att se vad eleverna som skriver mer avancerade reflektioner har förstått till skillnad mot de elever som ännu inte kan och gör det. På detta sätt jämfördes kategori 1 med kategori 2 o.s.v. På så sätt har tre kritiska aspekter framkommit mellan kategorierna.

Elevers olika sätt att reflektera

Eleverna i den här studien hanterar reflektion på fyra skilda sätt: 1) beskriva aktiviteter, 2) motivera egna handlingar, 3) problematisera orsakssamband, 4) manifesterar en yrkesidentitet. De fyra kategorierna relaterar till och bygger på varandra. Det innebär att kategori två inkluderar det som beskrivs i kategori ett, och att kategori tre inkluderar de båda första kategorierna. Kategori fyra visar på det mest utvecklade och komplexa sättet att hantera reflektionen. I den

inkluderas således det som beskrivs även i de andra tre kategorierna (jfr Marton & Booth, 2000).

I den första kategorin hanterar eleverna reflektion om sin yrkespraktik som att **beskriva aktiviteter**. Det syns i deras reflektionstexter genom att de radar upp vad de gjorde, de beskriver barngruppen och anger vilket material som användes. I nedanstående excerpt beskriver eleven vad den gjorde i den genomförda aktiviteten. Eleven varken motiverar, förklarar eller ifrågasätter utan konstaterar endast vad som gjordes.

/.../ vi gjorde halloween pyssel, vi ritade halloween teckningar, klippte ut lite tecknade "skelett gubbar," som var i delar så vi typ byggde ihop dom om man säger så, vi gjorde armband och masker av papper. (Elev 2)

I den andra kategorin visar eleverna att de ser reflektion om sin yrkespraktik som **att motivera egna handlingar**. Utöver att beskriva aktiviteten både värderar och motiverar de sitt eget handlande med visst stöd i yrkesrelevanta begrepp. Det framkommer att de ser sig själva som en aktiv agent i situationen. Det framgår att de kan läsa av situationen för att kunna plocka ut vad som är relevant att reflektera kring. I följande excerpt visar eleven att den ser sig själv som någon som påverkar situationen och eleven motiverar sitt handlande.

Jag gick ner på deras nivå genom att till exempel sätta mig på en stol när de satt i soffan när jag förklarade saker och ting och ställde frågor så att de inte behövde kolla upp på mig, de får då en känsla att jag mer är en av dem, vilket kan resultera i att de känner sig mer trygga i min roll som ledare. Jag tog alltså inte på mig en "vän" roll, trots att jag hade inlevelse och agerade på de sätten jag gjorde. Jag hade fortfarande en ledarroll under aktiviteterna. (Elev 8)

Den tredje kategorin kännetecknas av att eleverna ser reflektion om sin yrkespraktik som **att problematisera orsakssamband**. Det syns genom att de med stöd av ett yrkesspråk resonerar om vad som hade hänt om de hade valt att göra på ett annat sätt. De nöjer sig alltså inte med att beskriva och värdera aktiviteter. Reflektionerna präglas av en medvetenhet om att situationer kan uppfattas och hanteras på olika sätt. I nedanstående excerpt reflekterar eleven kring vad som hade hänt om hen inte varit förberedd, alltså vilka konsekvenserna skulle kunnat bli.

För om jag inte hade gjort det tror jag barnen hade blivit oroliga och det hade blivit stökigt i klassen. Och dom hade inte heller fått den tilliten för mig. Om jag hade kommit oförberedd så hade jag inte heller tagit hänsyn till några av barnens svårigheter och behov. Många av dom behöver struktur för att må bra. (Elev 9)

I den sista kategorin ser elever reflektion om sin yrkespraktik som **att manifestera en yrkesidentitet**. Degör då (utöver det som beskrivits i de tidigare kategorierna) tydliga yrkesrelevanta ställningstaganden. De sätter in sig själva i en yrkespraktik och använder ett yrkesspråk, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter som redskap i reflektionen. I följande excerpt visar eleven ett personligt ställningstagande rörande inkludering och delaktighet. Eleven motiverar även varför det är så viktigt och att det är något som alla pedagoger behöver tänka på. Det är tydligt att eleven ser sig som en del i yrkesgemenskapen då den uttrycker "vi pedagoger". Eleven har lämnat sin elevidentitet och övergått till en yrkesidentitet.

Jag har tänkt ännu mer på hur alla ska bli delaktiga och inkluderade i aktiviteten och även i verksamheten. Jag tror att många flera måste tänka på hur alla ska bli delaktiga och de allas svårigheter och behov, för det för även att barnet lyckas i skolan, vi pedagoger kan göra så mycket för att ett barn mår bra och lär sig och känner gemenskap med alla andra. (Elev 9)

Kategori fyra kan sammanfattas av att eleven beskriver aktiviteten, motiverar sina handlingar, problematiserar orsakssamband och dessutom manifesterar en yrkesidentitet, genom att ta ställning och sätta in sig själv i ett yrkesspecifikt sammanhang.

Vad som behöver synliggöras i undervisningen

För att kunna reflektera om sin yrkespraktik på ett sätt som manifesterar en yrkesidentitet framkommer tre kritiska aspekter som centrala att behandla i undervisningen, se A, B, och C i Figur 1.

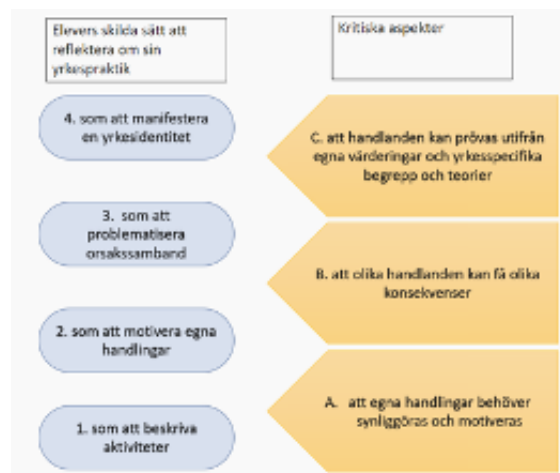


Figure 1. Utfallsrum och kritiska aspekter

För att kunna reflektera om sin yrkespraktik behöver eleverna urskilja att egna handlingar behöver synliggöras och motiveras. Det räcker alltså inte med att som i kategori ett beskriva aktiviteten som genomförts, eleverna behöver också förstå att de själva påverkar situationen och att deras val och handlingar behöver motiveras, som i kategori två. Genom att få syn på vad de själva gör i situationen och resonera om det kan de göra mer medvetna val. De gör sig själva till agenter som tar ansvar för situationen.

Mellan kategori två och tre behöver eleverna urskilja att olika handlanden kan få olika konsekvenser. I kategori två har eleverna synliggjort och motiverat sina handlanden och i kategori tre reflekterar eleverna över vad som hade hänt om de inte hade gjort så eller valt att göra på annat sätt. Det är därför kritiskt att i undervisningen synliggöra orsak-verkansamband.

För att nå kategori fyra behöver eleverna också urskilja att handlanden kan provas utifrån egna värderingar och yrkesspecifika begrepp och teorier. Distinktionen mellan kategori tre och fyra är alltså att eleverna ser sig själva som en del i en yrkespraktik som är förankrad i både teoretiska och praktiska kunskaper. För att kunna göra det behöver eleverna urskilja och pröva sina egna värderingar och erfarenheter på ett djupare plan. Då används ämnesspecifika teorier och begrepp som perspektiv och referensram. Denna koppling mellan teoretisk och praktisk kunskap bidrar till formandet av en yrkesidentitet.

De kritiska aspekter som beskrivs ovan kan användas av lärare på yrkesprogram när de planerar sin undervisning om reflektioner. De visar på centrala delar som eleverna kan behöva urskilja för att utveckla sin reflektionsförmåga. De tydliggör *vad* som bör synliggöras vid undervisning om reflektioner, men säger däremot ingenting om *hur* det skulle kunna genomföras. Det är upp till varje lärare att besluta.

Implikationer

Reflektion är ett kraftfullt redskap för att utveckla ett yrkeskunnande (Ellström, 2009) och en yrkesidentitet (Korthagen & Vasalos, 2005). Frågan är dock om eleverna får undervisning i vad det

innebär att reflektera eller om det är en förmåga som lärare förväntar sig att de utvecklar bara genom att de reflekterar. I den här studien visas att vissa elever kan reflektera redan när de påbörjar utbildningen, för andra är det mycket svårare. Studien bidrar också till att stödja lärare i att förstå och sätta ord på olika nivåer av elevers reflektion om sin yrkespraktik. Det innebär inte att resultatet är heltäckande, men det kan utgöra underlag för lärare som vill öka sin medvetenhet om elevers utmaningar vid denna typ av uppgift, och det kan användas som underlag för att undersöka hur det ser ut i den egna elevgruppen. Genom att synliggöra kunskandet läggs grunden för att stötta eleverna i att gå från det Ellström (2009) benämner som utförarkompetens till den utvecklingsinriktade kompetensen. De kritiska aspekterna som framkom i studien visar på områden som är viktiga att behandla i undervisningen. De kan gärna användas i relation till Korthagen & Vasalos (2005) beskrivning av olika lager i en djup reflektion. Genom att i undervisningen kombinera deras beskrivning av att synliggöra värderingar liksom beteenden med det som framkommit i denna studie, ökar möjligheten att eleverna får stöd och hjälp i att utveckla sin reflektionsförmåga. Det i sin tur kan bidra till utveckling av ett yrkeskunnande och en stark yrkesidentitet.

Referenser

1. Carlgren, I. (2015). Kunskapskulturer och undervisningspraktiker. Göteborg: Daidalos.
2. Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath & Co.
3. Ellström, P.-E. (1992). Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
4. Ellström, P.-E. (2009). Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning. I Hansson, T. (red). Didaktik för yrkeslärare. Lund: Studentlitteratur.
5. Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a year-long Secondary teacher preparation program. Australian Journal of Teacher Education, 43 (12), 42-58.
6. Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice, 11 (1), 47-71.
7. Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. Scandinavian Journal of Educational Research, 47(2), 157-179.
8. Lundgren, M., Nerström, N., & Fändrik, A. K. (2016). Yrkeselever och deras förmåga att bedöma sin egen kunskapsutveckling: En kvalitativ fallstudie av yrkeslärares kollegiala lärande och utvecklingsarbete i en forskningscirkel. Konferensbidrag, Muntlig presentation med publicerat abstract (Refereegranskat). NORDYRK – Common Nordic challenges with regard to vocational education. Roskilde, Danmark, 8-10 juni 2016.
9. Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10. (1981). S. 177-200.
10. Marton, F. & Booth, S. (2000). Om lärande. Lund: Studentlitteratur
11. Marton, F. (2015). Necessary Conditions of Learning. New York: Routledge
12. Nyberg, M. (2020). Att utveckla en yrkesidentitet genom reflektion: - En studie om hur gymnasieelever på Barn- och fritidsprogrammet reflekterar om genomförda aktiviteter i barngrupp och hur reflektionsprocessen kan stödjas i undervisningen. (Magisteruppsats, Linköpings universitet, Linköping).
13. Pang, M.F., Ki, W.W. (2016). Revisiting the idea of "Critical Aspects". Scandinavian Journal of Educational Research, 60 (3), 323-336.
14. Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.